



CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

MESTRADO EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Roberto Rivelino Lopes Ferreira

Varginha, MG, 2026.



CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

MESTRADO EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Roberto Rivelino Lopes Ferreira

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO
MUNICIPAL DE FORTALEZA: ENTRE DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Varginha, MG, 2026

Roberto Rivelino Lopes Ferreira

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO
MUNICIPAL DE FORTALEZA: ENTRE DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Exame de Defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas.

Área de Concentração: Gestão, formação e desenvolvimento

Linha Pesquisa: Processos Formativos e Desenvolvimento.

Orientador(a): Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Este exemplar corresponde à versão final da pesquisa defendida pelo aluno Roberto Rivelino Lopes Ferreira e orientado pelo profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola.

Assinatura do orientador

Varginha, MG, 2026.

Agências de fomento e números dos processos:

Ficha catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNIS-MG



Roberto Rivelino Lopes Ferreira

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO
MUNICIPAL DE FORTALEZA: ENTRE DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado aprovada pela Comissão Julgadora, constituída por:

**Presidente: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola – Orientadora
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG**

**Coorientador: Prof. Alessandro Messias Moreira
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG**

**Membro: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG**

**Membro: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza
Universidade de Taubaté – UNITAU - SP**

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

Varginha, Junho de 2026.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder sabedoria, discernimento e força ao longo desta caminhada, tornando possível a concretização deste sonho.

À minha mãe, Rita de Cássia, pelo amor incondicional, incentivo permanente e apoio em todos os momentos da minha trajetória pessoal e profissional.

Ao meu amor, amigo, companheiro de todas as horas, Antônio Éder, pela compreensão, paciência e incentivo constante, sendo presença fundamental nos momentos de desafio e superação.

À minha orientadora, Professora Doutora Elisa Maria Andrade Brisola, expresso minha profunda gratidão pela orientação cuidadosa, pelas valiosas contribuições, pela escuta sensível e pelas sugestões sempre pertinentes, que foram fundamentais para o amadurecimento teórico e metodológico desta pesquisa. Sua dedicação, compromisso e confiança foram essenciais para a construção deste trabalho.

Aos professores que, ao longo do percurso, contribuíram com sugestões, reflexões e apontamentos relevantes, enriquecendo significativamente este estudo.

Aos amigos que, de diferentes formas, estiveram ao meu lado, torcendo pelo sucesso desta pesquisa e oferecendo apoio nos momentos mais desafiadores.

Aos colegas professores e às mães participantes da pesquisa, que gentilmente se disponibilizaram a participar das entrevistas, compartilhando suas experiências e dedicando um tempo precioso de suas vidas para contribuir com este estudo. Sem a colaboração de vocês, esta pesquisa não seria possível.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

Tarde te amei, ó beleza tão antiga e tão nova!
Tarde demais eu te amei! Eis que habitavas
dentro de mim e eu te procurava do lado de
fora! Eu, disforme, lançava-me sobre as belas
formas das tuas criaturas. Estavas comigo, mas
não eu contigo. Retinham-me longe de ti as tuas
criaturas, que existiriam se em ti não
existissem. Tu me chamaste, e teu grito rompeu
a minha surdez. Fulguraste e brilhaste e tua luz
afugentou a minha cegueira. Espargiste tua
fragrância e, respirando-a, suspirei por ti. Eu te
saboreei, e agora tenho fome e sede de ti. Tu me
tocaste, e agora estou ardendo no desejo de tua
paz.

(Agostinho, 1984, 295)

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG), vinculada à Linha de Pesquisa II – Processos Formativos e Desenvolvimento, analisa as percepções, expectativas e desafios vivenciados por professores e mães de crianças com deficiência acerca da efetivação da educação inclusiva em uma escola da rede municipal de Fortaleza-CE, relacionando essa realidade ao desenvolvimento regional. Fundamentada nos referenciais da educação inclusiva, do modelo social da deficiência e da interseccionalidade, a pesquisa compreende que os processos de inclusão escolar são atravessados por múltiplos marcadores sociais, como deficiência, gênero, condição socioeconômica e acesso às políticas públicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas, história oral, com nove participantes: quatro mães de estudantes com deficiência, quatro professores da sala comum e uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise dos dados foi conduzida pela técnica da triangulação, articulando dimensões teóricas, contextuais e empíricas. Os resultados evidenciam que as mães depositam elevadas expectativas na escola como promotora do desenvolvimento integral de seus filhos, embora suas experiências sejam marcadas por vulnerabilidades sociais, sobrecarga do cuidado e limitações decorrentes das condições econômicas. As percepções docentes revelam o reconhecimento da importância da educação inclusiva e do planejamento colaborativo entre a sala comum e o AEE, mas também apontam desafios relacionados à formação continuada, à sobrecarga de trabalho, à insuficiência de recursos e às barreiras estruturais e institucionais. Verificou-se ainda que as relações entre família e escola são fundamentais para a efetivação da inclusão, embora sejam influenciadas por desigualdades sociais que dificultam uma participação mais ativa das famílias. Conclui-se que a consolidação de práticas inclusivas exige ações articuladas entre escola, família e Estado, bem como investimentos em formação docente, acessibilidade, fortalecimento do AEE e ampliação das políticas de proteção social. Sob a perspectiva da interseccionalidade, a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas pela condição de deficiência, mas pelas múltiplas desigualdades que atravessam a vida dos sujeitos. Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva contribui para o desenvolvimento regional ao ampliar oportunidades educacionais, fortalecer a cidadania, promover inclusão social e qualificar as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência e suas famílias.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Interseccionalidade; Desenvolvimento Regional; Atendimento Educacional Especializado; Família; Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Graduate Program in Management and Regional Development at the Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG), and linked to Research Line II – Educational Processes and Development, analyzes the perceptions, expectations, and challenges experienced by teachers and mothers of children with disabilities regarding the implementation of inclusive education in a municipal school in Fortaleza, Ceará, Brazil, relating this reality to regional development. Grounded in the theoretical frameworks of inclusive education, the social model of disability, and intersectionality, the study assumes that school inclusion processes are shaped by multiple social markers, including disability, gender, socioeconomic conditions, and access to public policies. This qualitative research employed oral history interviews with nine participants: four mothers of students with disabilities, four regular classroom teachers, and one Special Education Service (AEE) teacher. Data were analyzed through triangulation, integrating theoretical, contextual, and empirical dimensions. The findings reveal that mothers place high expectations on the school as a promoter of their children's integral development. However, their experiences are marked by social vulnerability, caregiving burdens, and limitations associated with economic conditions. Teachers recognize the importance of inclusive education and collaborative planning between regular classrooms and specialized educational support services, while also highlighting challenges related to continuing professional development, workload, insufficient resources, and structural and institutional barriers. The study further demonstrates that family-school relationships are essential for the effective implementation of inclusion, although they are influenced by social inequalities that limit families' active participation in the educational process. The research concludes that the consolidation of inclusive practices requires coordinated actions among schools, families, and the State, as well as investments in teacher education, accessibility, strengthening of Specialized Educational Services (AEE), and the expansion of social protection policies. From an intersectional perspective, school inclusion cannot be understood solely through the lens of disability but must also consider the multiple inequalities that shape individuals' lives. In this sense, the effective implementation of inclusive education contributes to regional development by expanding educational opportunities, strengthening citizenship, promoting social inclusion, and improving public policies aimed at people with disabilities and their families.

Keywords: Inclusive Education; Intersectionality; Regional Development; Specialized Educational Services; Family; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Delineamento da pesquisa.....	39
Figura 2 – Organização da dissertação.....	40

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Tipo de deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades/superdotação.....	13
Quadro 2 – Resultado da pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES	32
Quadro 3 – Artigos selecionados para a discussão sobre o tema da pesquisa.....	33

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
BPC	-	Benefício de Prestação continuada
CAA	-	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	-	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
SGE	-	Sistema de Gestão Educacional
SME	-	Secretaria Municipal da Educação
SRM	-	Sala de Recursos Multifuncional
TA	-	Tecnologia Assistiva
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	-	Transtorno do Espectro do Autismo
UNIS	-	Centro Universitário do sul de Minas
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Problema.....	12
1.2 Objetivos.....	14
1.2.1 Objetivo geral.....	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
1.3 Delimitação do estudo.....	14
1.4 Relevância do estudo / justificativa.....	16
1.5 Organização da dissertação.....	17
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1 Educação inclusiva.....	18
2.2 Os marcos legais da educação inclusiva.....	21
2.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	23
2.4 Desafios na educação de crianças com deficiência, matrícula não é inclusão.....	25
2.5 Interseccionalidade e educação inclusiva.....	27
2.6 Investimento em formação docente e recursos multifuncionais como estratégia de desenvolvimento.....	29
2.7 Panorama das pesquisas sobre educação inclusiva, formação de professores e Atendimento Educacional Especializado.....	31
3 METODOLOGIA.....	39
3.1 Delineamento da pesquisa.....	39
3.2 Tipo de pesquisa.....	40
3.3 População e participantes.....	41
3.4 Instrumentos de pesquisa.....	42
3.5 Procedimentos para registro das entrevistas.....	42
3.6. Procedimentos para análise de dados.....	44

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
4.1 Perfil das participantes da pesquisa	46
4.1.1 Análise comparativa.....	48
4.2. As Famílias com pessoas com deficiência	50
4.2.1 Expectativas em relação ao desenvolvimento dos filhos.....	52
4.2.2 Contribuição das famílias no processo de inclusão.....	54
4.2.3 Participação da Família no processo de inclusão.....	56
4.2.4 Comunicação com professores e equipe pedagógica.....	58
4.2.5 Percepções sobre o suporte oferecido pela escola.....	60
4.2.6 Desafios enfrentados pelas famílias.....	61
4.2.7 Renda familiar e vulnerabilidade social das famílias beneficiárias do BCP	62
4.3. Profissional do AEE e professores	64
4.3.1 Expectativas sobre a inclusão escolar.....	64
4.3.2 Planejamento colaborativo.....	67
4.3.3 Formação docente e preparo profissional.....	69
4.3.4 Práticas pedagógicas inclusivas	72
4.3.5 Interação com as famílias.....	74
4.3.6 Barreira à inclusão e condições estruturais.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	91
APÊNDICE A – Levantamento sociodemográfico.....	91
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista para pais ou responsáveis.....	93
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista para os professores	93
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pesquisa.....	94
ANEXOS	96
ANEXO A – Ofício da Instituição aprovando a pesquisa.....	96
ANEXO B – Declaração do Comitê de Ética aprovando a pesquisa.....	99

1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ganhado crescente relevância nas últimas décadas, pois busca garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à aprendizagem para todos os alunos, com ou sem deficiência. Ainda durante a graduação em Letras, por volta de 2007, questões relacionadas à inclusão começaram a me inquietar, especialmente a escassez de disciplinas voltadas a esse tema, apesar de sua presença cada vez mais comum nas escolas. Quando muito, as discussões limitavam-se a informações superficiais sobre os diferentes tipos de deficiência, sem aprofundar as implicações pedagógicas da inclusão.

Após concluir a graduação, atuei por seis anos como professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio na rede de ensino do estado do Ceará. Posteriormente, em 2016, ingressei como docente efetivo na rede municipal de Fortaleza, período em que também concluí duas especializações *lato sensu*: uma em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa e outra em Coordenação e Gestão Escolar. Ao longo da minha trajetória profissional, assumi novas responsabilidades e desafios, destacando-se a atuação como professor coordenador de área, protagonismo juvenil e de projeto de vida. Em 2023, participei do processo seletivo, composto por prova e entrevista, para o cargo de gestor escolar, sendo aprovado para a função de diretor, o que marcou minha transição da sala de aula para a gestão escolar.

Assim, foi nesse contexto que emergiu a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, voltada à educação inclusiva, um tema de grande relevância social e pedagógica, que ainda demanda amplo debate e aprofundamento.

Historicamente, o direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência foi negligenciado, embora a Constituição Federal de 1988 o reconheça como um direito de todos. Desde então, avanços significativos foram conquistados, como a garantia de matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mesmo que inicialmente por força da lei ou da pressão de movimentos sociais. Esses marcos foram essenciais para colocar a inclusão na pauta pública, provocando reflexões, rupturas de paradigmas e a busca por novas práticas pedagógicas.

Nesse cenário, a rede municipal de Fortaleza tem empreendido esforços para universalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em suas unidades escolares e ampliar o número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Para isso, tem contratado

profissionais capacitados, responsáveis por desenvolver um trabalho colaborativo com os professores das salas de aula comuns.

O AEE desempenha papel fundamental no processo inclusivo, ao oferecer suporte pedagógico e recursos adequados para que os alunos com deficiência possam desenvolver suas potencialidades, considerando as especificidades de cada um. Contudo, a efetivação da inclusão não depende apenas do AEE. A participação da família é igualmente essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. A família, como primeira instância de socialização, é uma aliada indispensável no processo educativo, pois conhece de perto as necessidades e as potencialidades da criança, podendo contribuir de forma decisiva para seu progresso.

Entretanto, em muitos casos, esse conhecimento ainda não está plenamente consolidado, seja pela falta de acesso à informação, diagnósticos tardios ou dificuldades de comunicação com a escola. Nessas situações, a instituição escolar assume papel crucial: acolher, orientar e compartilhar saberes com as famílias, ajudando-as a compreender melhor as especificidades de seus filhos e a participar ativamente do processo inclusivo.

Outro aspecto essencial na efetivação da educação inclusiva é o planejamento colaborativo entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE. A cooperação entre esses docentes é indispensável para adaptar o currículo, planejar estratégias pedagógicas adequadas e assegurar o atendimento individualizado aos estudantes com deficiência. Afinal, o processo de inclusão acontece, efetivamente, na sala de aula comum, quando o ambiente escolar se torna um espaço de aprendizado coletivo e de respeito à diversidade.

1.1 Problema

Refletir sobre a educação inclusiva no contexto escolar exige um compromisso compartilhado entre educadores, famílias, Estado e sociedade. A legislação brasileira assegura a matrícula, o acesso e a permanência das crianças com deficiência na escola; contudo, a lei, por si só, não é suficiente para garantir uma inclusão efetiva. Para assegurar o pleno direito à educação desses estudantes, é preciso ir além da matrícula, é necessário repensar práticas pedagógicas, promover formação continuada e construir ambientes inclusivos.

A educação inclusiva demanda uma articulação de múltiplos fatores, pedagógicos, estruturais e humanos, uma vez que o processo de inclusão é complexo e requer constante aprimoramento. Diante desse contexto, emerge o questionamento central desta pesquisa:

Quais são as expectativas e desafios enfrentados por professores e mães de crianças com deficiência em relação à educação inclusiva em uma escola da rede municipal de Fortaleza?

A problemática centra-se na compreensão das experiências, percepções e dificuldades encontradas na implementação da educação inclusiva, bem como na identificação de estratégias colaborativas capazes de promovê-la de forma efetiva.

Na modalidade da Educação Especial, a rede municipal de ensino de Fortaleza realiza atendimentos tanto nas salas de aula comuns quanto nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). De acordo com dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE/SME Fortaleza, 2024), a rede contabiliza um total de 15.814 matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, distribuídas nos diferentes níveis de ensino.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) apresenta um panorama nacional das especificidades atendidas, conforme mostra o Quadro 1. Observa-se que o maior número de alunos matriculados corresponde a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seguido por aqueles com Deficiência Intelectual e Deficiência Física.

Quadro 1 – Tipo de deficiência, transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades/superdotação.

Tipo	Quantidade
Cegueira	21
Baixa Visão	93
Surdez	63
Deficiência Auditiva	113
Surdocegueira	0
Deficiência Física	731
Deficiência Intelectual	4039
Deficiência Múltipla	112
Transtorno do Espectro Autista	11296
Altas Habilidades / Superdotação	7

Fonte: Matrículas INEP (2022).

A presença expressiva de alunos com TEA nas escolas reflete a aplicação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que reforçou os direitos das pessoas com autismo e assegurou o acesso à educação inclusiva e ao acompanhamento especializado quando necessário (Santos et al., 2025).

No que diz respeito às demais deficiências, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que tem por objetivo garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, por meio da inclusão social e da cidadania. No campo educacional, a LBI estabelece diretrizes para assegurar o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis (Santos et al., 2025).

Assim, o problema de pesquisa parte da constatação de que o acesso à escola, embora assegurado por lei, não garante, por si só, uma educação inclusiva. Compreender as percepções e os desafios vivenciados por professores e famílias é fundamental para identificar caminhos que contribuam para a consolidação de práticas pedagógicas mais equitativas e transformadoras.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar e compreender as expectativas e percepções de professores e mães (ou responsáveis) de crianças com deficiência acerca da educação inclusiva, considerando as relações estabelecidas entre família e escola em uma unidade da rede municipal de Fortaleza.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender as expectativas de mães (ou responsáveis) em relação ao desenvolvimento escolar das crianças com deficiência;
- Analisar as percepções de professores sobre a educação inclusiva e o processo de escolarização desses estudantes;
- Conhecer como se estabelecem as relações entre família e escola no contexto da inclusão, considerando a existência ou ausência de planejamento colaborativo.

1.3 Delimitação do Estudo

O município de Fortaleza destacou-se no Censo Escolar 2020 do INEP como a 3ª capital brasileira em número de matrículas na Educação Inclusiva e a 1ª do Norte e Nordeste. O

levantamento apontou um crescimento de 11,5% nas matrículas em apenas um ano, totalizando 9.990 alunos.

A rede municipal oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, contando com 236 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), 399 profissionais de apoio escolar e diversas práticas pedagógicas inclusivas. Os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação têm assegurado o acesso à educação comum.

Entre as iniciativas de destaque está a matrícula antecipada de alunos da Educação Inclusiva, que visa identificar previamente suas necessidades e organizar os recursos necessários para o início do ano letivo. Em 2015, foi inaugurada a primeira Escola Municipal de Educação Bilíngue Francisco Sunderland Bastos Mota, voltada à comunidade surda, com abordagem inclusiva para alunos ouvintes e com surdo-cegueira, fortalecendo a identidade linguístico-cultural e promovendo o bilinguismo.

A rede municipal mantém ainda convênios com sete instituições especializadas para ampliar a oferta do AEE e realiza, anualmente, a Semana da Educação Inclusiva, que envolve apresentações artísticas, rodas de conversa e debates com a comunidade escolar, ações que fortalecem a cultura da inclusão (Fortaleza, 2021).

Segundo o Censo Escolar 2023, a rede municipal de Fortaleza contabilizou mais de 240 mil matrículas em todos os níveis de ensino, consolidando-se como a primeira capital em cobertura de Ensino Fundamental, a quarta maior rede do Brasil em número de matrículas e a primeira do Nordeste em atendimento em tempo integral. Além disso, Fortaleza ocupa o terceiro lugar no país em matrículas na Educação Inclusiva e o primeiro no Nordeste em Educação Infantil.

O pátio escolar¹ do município se divide da seguinte maneira: 237 escolas de tempo parcial, 37 escolas de tempo integral, 9 anexos educacionais, 186 centro de educação infantil e 112 creches, totalizando 617 unidades educacionais das quais 309 possuem Sala de Recursos Multifuncionais.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de tempo integral, localizada em Fortaleza, que atende o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Atualmente, a instituição possui 431 estudantes matriculados, distribuídos da seguinte forma:

¹ Pátio escolar, termo utilizado no sitio da prefeitura de Fortaleza para designar quantidade, distrito e localização das unidades escolar pertencentes a rede municipal de ensino.

- 6º ano: 112 alunos, dos quais 3 apresentam deficiência;
- 7º ano: 112 alunos, com 3 estudantes com deficiência;
- 8º ano: 104 alunos, com 2 estudantes com deficiência;
- 9º ano: 103 alunos, com 2 estudantes com deficiência.

A equipe pedagógica da escola é composta por 18 professores regentes, 1 professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 1 assistente de inclusão. A instituição dispõe ainda de uma Sala de Recursos Multifuncionais, onde são realizados atendimentos individuais e atividades específicas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

De acordo com o Censo Escolar 2023, o Brasil contabilizou 1.771.430 matrículas na Educação Especial, sendo a maior concentração no Ensino Fundamental, com 62,9% (1.114.230) das matrículas. Em seguida, a Educação Infantil representou 16% (284.847) e o Ensino Médio, 12,6% (223.258). Esses dados, divulgados em fevereiro de 2024 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciam um crescimento expressivo no número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas brasileiras.

Comparando-se os dados entre 2019 e 2023, observa-se um aumento de 41,6% nas matrículas da Educação Especial. Especificamente na Educação Infantil, o crescimento foi ainda mais acentuado, 193% nas matrículas em creches e 151% nas de pré-escolas, o que reflete um avanço significativo na inclusão desde as etapas iniciais da escolarização (Brasil, Censo Escolar, 2023). Contudo, a ampliação do acesso não garante, por si só, a efetivação da inclusão, uma vez que esta requer transformações estruturais, pedagógicas e culturais no interior das instituições escolares.

No contexto de Fortaleza, o Censo Escolar de 2023 registrou 171.747 matrículas na rede municipal, sendo 92.859 nos anos iniciais (1º ao 5º) e 78.888 nos anos finais (6º ao 9º). Tais números reforçam o protagonismo da capital cearense em políticas de inclusão e ampliam a importância de estudos que analisem as práticas e os desafios da Educação Inclusiva na rede municipal.

Dessa forma, a presente pesquisa se mostra relevante por permitir a compreensão dos desafios e potencialidades vivenciados no cotidiano escolar inclusivo, a partir das percepções de professores e famílias, conforme destaca Carvalho (2008), a efetivação da inclusão depende

da atuação colaborativa entre os profissionais da educação e da articulação com as famílias, reconhecidas como parceiras fundamentais no processo educativo. Ao escutar esses participantes, o estudo busca revelar como as práticas pedagógicas, as condições estruturais e o planejamento colaborativo se articulam (ou não) para promover uma educação de qualidade.

Além disso, os resultados obtidos poderão subsidiar políticas públicas educacionais e programas de formação docente, contribuindo para o fortalecimento de uma educação inclusiva que vá além do acesso formal, efetivando-se no cotidiano escolar.

Portanto, compreender o processo de inclusão sob as perspectivas dos diferentes atores envolvidos, professores, famílias e gestores, é essencial para a construção de uma escola democrática, que assegure a todos os estudantes o direito à aprendizagem, ao desenvolvimento e à cidadania.

1.5 Organização da Dissertação

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além dos elementos pré e pós-textuais, conforme a norma acadêmica e as diretrizes institucionais do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG).

O Capítulo 1, denominado Introdução, apresenta o contexto geral da pesquisa, explicitando o problema, os objetivos geral e específicos, a delimitação do estudo e a relevância da investigação.

O Capítulo 2, Revisão de Literatura, discute o referencial teórico que fundamenta o estudo, abordando os conceitos de Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação docente e marcos legais que sustentam a política de inclusão. Essa seção também apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre o tema, permitindo situar o trabalho no campo científico atual.

O Capítulo 3, Metodologia, descreve o delineamento da pesquisa, o tipo de abordagem utilizada, os participantes, os instrumentos de registro e os procedimentos adotados para a análise das informações, com base em referenciais qualitativos.

O Capítulo 4, Resultados e Discussões, apresenta e analisa os dados obtidos nas entrevistas e questionários, articulando-os com o referencial teórico. Nessa parte, são discutidas as percepções, expectativas e desafios vivenciados por professores e mães/responsáveis em

relação à inclusão escolar, bem como as potencialidades e limitações observadas nas práticas pedagógicas e institucionais.

Por fim, o Capítulo 5, Considerações Finais, sintetiza as principais conclusões alcançadas, destacando as contribuições do estudo, suas limitações e as possibilidades para futuras pesquisas sobre o tema.

Complementam o trabalho as seções de Referências, Apêndices e Anexos, que reúnem, respectivamente, as fontes bibliográficas utilizadas, os instrumentos de pesquisa e os documentos complementares necessários à compreensão do estudo.

2

REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Educação inclusiva

A transformação de paradigmas é um processo contínuo e inevitável que permeia todas as dimensões da vida humana. Conforme Mantoan (2015), assim como os visionários que percebem a necessidade de mudanças, a sociedade é constantemente desafiada por novas demandas, muitas vezes imperceptíveis à primeira vista. Esses agentes de transformação rompem limites, propõem novos horizontes e impulsionam avanços significativos a partir da clareza de suas ideias. No entanto, quando um paradigma deixa de responder às necessidades de seu tempo, torna-se obsoleto e precisa ser substituído, movimento que também se aplica ao campo educacional.

No contexto da educação, a inclusão escolar representa uma ruptura necessária diante do desgaste do modelo tradicional, que se mostra, em muitos casos, rígido, fragmentado e excludente. Mantoan (2015) critica o formalismo e a hiperespecialização presentes no ambiente escolar, os quais dificultam o diálogo entre diferentes saberes e perpetuam práticas que marginalizam os estudantes que não se enquadram nos padrões hegemônicos de aprendizagem.

Para a autora, a verdadeira transformação educacional exige mais do que ajustes estruturais: requer uma mudança paradigmática que coloque a diversidade humana no centro do processo de ensino e aprendizagem. A inclusão total deve ser entendida como uma oportunidade de ressignificar o papel da escola e enfrentar a exclusão historicamente

reproduzida em seus espaços. Assim, o fracasso escolar não pode ser atribuído apenas ao aluno, mas deve ser analisado à luz das práticas pedagógicas e da qualidade do ensino ofertado.

Bueno (1993, 2008) amplia essa discussão ao introduzir o paradigma social da deficiência, argumentando que as limitações enfrentadas por pessoas com deficiência não se restringem ao aspecto biológico, mas resultam, principalmente, de barreiras sociais, culturais e institucionais. O autor defende que a deficiência é uma construção social e histórica, e que, portanto, as políticas educacionais devem comprometer-se com a eliminação das desigualdades estruturais que dificultam a participação plena desses sujeitos. Nesse sentido, a responsabilidade pela inclusão não recai sobre o aluno, mas sobre o sistema educacional, que deve se reorganizar para acolher e valorizar a diversidade.

Na mesma direção, Ribeiro, Crespo e Gadelha (2011) ressaltam que o modelo social de deficiência emerge das lutas históricas dos movimentos de pessoas com deficiência, que reivindicaram o reconhecimento de sua cidadania e protagonismo. Esse modelo rompe com a lógica assistencialista e médica, substituindo a noção de incapacidade pela de barreiras sociais, e enfatiza o empoderamento e a participação política como fundamentos de uma cidadania inclusiva.

Sasaki (2009) complementa esse entendimento ao propor o conceito de acessibilidade em múltiplas dimensões, arquitetônica, referindo-se à eliminação de barreiras físicas nos espaços garantindo mobilidade e uso autônomo dos ambientes; comunicacional, com a superação de obstáculos nos processos de comunicação, incluindo recursos como a Língua Brasileira de Sinais, libras, legendas e tecnologias assistivas; metodológica, envolvendo a adequação de práticas pedagógicas, estratégias de ensino e avaliação às diferentes formas de aprendizagem; instrumental, relaciona-se à disponibilização e adaptação de instrumentos, materiais e tecnologias que favoreçam o acesso ao conhecimento; programática, refere-se à revisão de normas, políticas e regulamentos institucionais que possam restringir a participação; e, por fim, a atitudinal que implica a superação de preconceitos, estigmas e discriminações, promovendo atitudes inclusivas no âmbito social e educacional, como condição essencial para a efetivação da inclusão. Para o autor, uma sociedade inclusiva é aquela que ajusta seus sistemas, espaços e práticas para acolher a diversidade humana, garantindo a participação plena de todas as pessoas em igualdade de oportunidades. Dessa forma, a acessibilidade não deve ser compreendida apenas como uma adequação física, mas também cultural e simbólica, configurando-se como um princípio fundamental de uma escola democrática.

Tal compreensão encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que, em seu artigo 3º, define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. A referida legislação reforça que a eliminação de barreiras deve ocorrer em diferentes dimensões da vida social, evidenciando que a acessibilidade não se limita ao aspecto físico, mas abrange também os campos comunicacional, atitudinal e institucional.

Desse modo, ao articular o referencial teórico de Sasaki (2009) com o marco legal brasileiro, compreende-se que a promoção da acessibilidade constitui um princípio estruturante das políticas inclusivas, implicando a reorganização dos sistemas educacionais, das práticas pedagógicas e das relações sociais. Assim, uma sociedade inclusiva é aquela que ajusta seus sistemas, espaços e práticas para acolher a diversidade humana, garantindo a participação plena de todas as pessoas em igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, a acessibilidade assume um caráter não apenas técnico, mas também ético, político e pedagógico, configurando-se como fundamento indispensável para a consolidação de uma escola democrática e inclusiva.

As contribuições de Bueno (2008), Ribeiro, Crespo e Gadelha (2011) e Sasaki (2009) convergem na defesa de que a educação inclusiva se fundamenta em uma mudança de paradigma: a passagem de uma lógica de integração, centrada na adaptação do indivíduo, para uma lógica de inclusão, centrada na transformação das estruturas e práticas educacionais. Essa transição implica reconhecer a diferença como valor educativo e social, e não como obstáculo à aprendizagem.

Carvalho (2008) também aborda a complexidade do trabalho docente na educação inclusiva, destacando os desafios enfrentados por professores em contextos de diversidade. A autora enfatiza a importância do suporte especializado e da atuação colaborativa entre profissionais da escola para garantir a efetividade das práticas inclusivas. Segundo ela, a superação dos obstáculos pedagógicos e estruturais é condição indispensável para a construção de uma escola acessível e equitativa.

Portanto, a educação inclusiva não deve ser compreendida como substituta da educação especial, mas como um avanço conceitual e prático originado das reivindicações históricas desse campo. Seu propósito é democratizar o ensino e assegurar que todos os alunos, com ou sem deficiência, encontrem na escola um espaço de aprendizagem, convivência e

desenvolvimento. Essa perspectiva reafirma o compromisso ético e social da educação com a equidade, a diversidade e os direitos humanos. A partir desse entendimento a educação inclusiva ganhou força, evoluindo da perspectiva da educação especial para uma visão mais ampla, na qual a escola deve acolher todos os alunos, independentemente de suas particularidades (Santos, 2021).

2.2 Os marcos legais da educação inclusiva

A educação inclusiva no Brasil é resultado de um longo processo histórico de lutas e transformações sociais. Sua consolidação está associada ao reconhecimento dos direitos humanos e à construção de políticas públicas voltadas à equidade, assegurando a todas as pessoas o acesso à educação em condições de igualdade.

Um dos principais marcos legais foi a Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988), Tal dispositivo orienta que esse direito deve ser garantido com base nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Complementarmente o artigo 208, inciso III, determina “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Esse dispositivo foi fundamental para romper com o paradigma excludente até então vigente e iniciar a construção de um modelo educacional pautado na inclusão.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069/1990, em seu Art. 54, aponta que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Esse marco legal fortalece a perspectiva da proteção integral, garantindo que crianças e adolescentes tenham acesso a um ensino inclusivo e adequado às suas necessidades.

Outro avanço significativo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, que, em seus artigos 58, define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência” (Brasil, 1996). Além disso, o artigo 59 assegura que os sistemas de ensino devem garantir “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender às necessidades desses estudantes (Brasil, 1996). A LDB introduziu,

assim, uma nova concepção de educação especial, integrando-a ao sistema educacional regular e ampliando a responsabilidade das escolas no atendimento à diversidade.

No início dos anos 2000, o Brasil passou a alinhar-se aos tratados internacionais sobre direitos humanos e educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmada como referência para políticas públicas no país, defende que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994). Esse documento consolidou o princípio da escola inclusiva como espaço de valorização da diversidade.

Outro documento essencial é o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001 e posteriormente atualizado pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas para universalizar o acesso e à garantia de atendimento educacional especializado. O PNE de 2014, por exemplo, prevê a “universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014), reforçando o compromisso com a inclusão.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 regulamentou o AEE e definiu sua organização, financiamento e oferta “de forma complementar ou suplementar à escolarização” (Brasil, 2008). O documento também orienta a organização de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), devidamente equipadas e conduzidas por professores com formação específica, com o objetivo de apoiar o processo de inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece diretrizes para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares, em consonância com o princípio de uma educação para todos.

Em 2009, o Decreto nº 6.949 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, adotados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Esse documento, incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional, representou um divisor de águas, ao reafirmar que a deficiência resulta da interação entre as limitações individuais e as barreiras impostas pela sociedade, cabendo ao Estado eliminá-las por meio de políticas inclusivas e garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2009).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou os direitos previstos na Convenção e regulamentou aspectos fundamentais da inclusão educacional, estabelecendo no

27, que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida” (Brasil, 2015), assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem às pessoas com deficiência, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantindo-lhes currículo, métodos e recursos de acessibilidade adequados às suas necessidades.

A legislação brasileira também estabelece o dever das instituições de ensino de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, promovendo a acessibilidade universal. Além disso, reforça o direito à formação continuada dos profissionais da educação, a fim de garantir práticas pedagógicas inclusivas e coerentes com os princípios da equidade e da justiça social.

No âmbito das políticas públicas, o Decreto nº 7.611/2011 regulamentou o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e ampliou as possibilidades de parcerias entre União, estados e municípios. Esse decreto reforçou a importância da atuação colaborativa entre os professores das salas comuns e os profissionais do AEE, reconhecendo a complementaridade entre ambas as funções.

Dessa forma, o conjunto de normas e diretrizes legais demonstra que a educação inclusiva, no Brasil, é resultado de um processo de construção histórica e política, sustentado por princípios constitucionais e internacionais. Ainda que avanços significativos tenham sido alcançados, a efetivação plena desses direitos depende da consolidação de práticas pedagógicas acessíveis, da formação docente contínua e da mudança de cultura nas instituições escolares.

2.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma ação pedagógica complementar que visa eliminar as barreiras que possam limitar a plena participação e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação no processo educacional.

Conforme o Decreto nº 7.611/2011, o AEE deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, em turno oposto ao da escolarização, com o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a autonomia e a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa, assegurando que o aluno receba apoio individualizado e especializado conforme suas necessidades específicas.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o AEE é um serviço de caráter contínuo, fundamentado no princípio da educação inclusiva e no direito de todos à escolarização. Ele se materializa, principalmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes pedagógicos equipados com materiais, tecnologias assistivas e profissionais especializados.

A oferta do AEE está prevista também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece a obrigatoriedade de o poder público garantir esse serviço nas escolas regulares, fortalecendo a integração entre ensino comum e atendimento especializado. Tal política define que o AEE deve articular-se ao projeto pedagógico da escola, promovendo a participação dos alunos nas atividades regulares e o desenvolvimento de suas potencialidades.

A atuação do professor do AEE exige formação específica e domínio de metodologias, recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas voltadas à diversidade. Esse profissional deve colaborar com os professores da sala comum, auxiliando na adaptação curricular, na elaboração de materiais didáticos acessíveis e na identificação de barreiras que possam interferir no processo de ensino e aprendizagem.

O AEE é um direito fundamental previsto para alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento global e altas habilidades, conforme estipulado pela LDB. Na Rede Municipal de Fortaleza, o AEE é uma política vital que visa assegurar a inclusão educacional e o desenvolvimento integral desses estudantes

De acordo com Mantoan (2015), o AEE constitui um espaço de apoio à inclusão, mas não deve se restringir à aplicação de técnicas especializadas. Trata-se de um espaço de diálogo, de troca de saberes e de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que permitam ao aluno participar ativamente da vida escolar. Assim, a atuação do professor especializado deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, e não paralela a ela.

Sasaki (2009) reforça que o AEE precisa contemplar múltiplas dimensões da acessibilidade, arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal, para assegurar condições efetivas de aprendizagem. Essa visão amplia o papel da escola como espaço de convivência democrática e de valorização das diferenças.

Nesse sentido, a crítica recai sobre a ausência de suporte institucional e de formação continuada, fatores que comprometem a qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência. Assim, o trabalho da escola, incluindo o papel do professor do AEE, deve abarcar dimensões como linguagem, cognição, interação social, habilidades motoras e autocuidado Carvalho (2015).

A colaboração entre os professores do AEE e da sala regular é outro aspecto essencial para a efetividade da inclusão. Segundo Oliveira e Araújo (2020), o diálogo entre esses profissionais é determinante para planejar ações pedagógicas conjuntas, definir estratégias de acompanhamento e promover um ensino inclusivo. Quando essa parceria não ocorre, há o risco de fragmentação do trabalho pedagógico e de isolamento dos alunos público-alvo da educação especial.

Portanto, o AEE deve ser entendido como um instrumento de inclusão e equidade, cuja função vai além do apoio técnico. Ele é parte integrante da proposta pedagógica da escola e tem como finalidade primordial a garantia do direito à aprendizagem e à participação plena de todos os alunos.

2.4 Desafios na Educação de Crianças com Deficiência: Matrícula não é inclusão

A educação de crianças com deficiência no Brasil percorreu um longo caminho de transformações, saindo de um modelo excludente, onde essas crianças eram vistas como incapazes de frequentar a escola regular, para um cenário no qual se busca a efetivação da educação inclusiva. No entanto, é fundamental compreender que a matrícula, por si só, não garante a inclusão. O ato de inserir a criança na escola regular é apenas o primeiro passo de um processo muito mais complexo, que envolve mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na cultura escolar e nas atitudes de todos os envolvidos.

Conforme discutido por Mantoan (2015), a integração escolar esteve, por muitos anos, associada à ideia de preparar o aluno com deficiência para “se adaptar” à escola comum. Nesse modelo, a criança deveria se moldar às exigências do ensino regular, recebendo, em muitos casos, um atendimento especializado à parte, para que pudesse alcançar padrões pré-estabelecidos. Assim, a integração não questionava a estrutura da escola, mas sim a adequação do aluno ao ambiente escolar existente.

Já a inclusão escolar, como argumenta Prieto (2023), propõe um movimento inverso: é a escola que deve se adaptar ao aluno, reconhecendo e valorizando as diferenças. A inclusão não se limita à presença física do estudante, mas garante sua participação efetiva em todas as atividades escolares, respeitando seu ritmo de aprendizagem, suas potencialidades e necessidades específicas. Nesse sentido, a inclusão exige um repensar constante do currículo, das metodologias e das estratégias pedagógicas.

A matrícula de uma criança com deficiência na escola regular representa, sem dúvida, um avanço em termos de direitos e equidade. No entanto, como enfatiza Mantoan (2023), inclusão não é apenas colocar todos na mesma sala; é proporcionar condições reais para que cada aluno aprenda, participe e se desenvolva.

Uma escola que apenas matricula, mas mantém práticas homogeneizadoras e excludentes, está perpetuando a marginalização do aluno com deficiência. Prieto (2023) reforça que a inclusão exige que o aluno seja protagonista do processo educativo, sendo visto em sua totalidade e não apenas através da ótica de suas limitações. Tal perspectiva implica uma profunda revisão das práticas pedagógicas e das concepções que sustentam o fazer docente no cotidiano escolar.

Entre os desafios para a consolidação da inclusão, destacam-se, a formação continuada dos professores, para que estes desenvolvam competências pedagógicas e atitudes que valorizem a diversidade. Para Mantoan (2015) a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda o desenvolvimento de competências que valorizem a diversidade e rompam com modelos tradicionais de ensino. Nessa mesma direção, António Nóvoa (1992; 2009) defende que a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, ancorado na reflexão crítica sobre a prática e na construção coletiva do saber pedagógico. Para o autor, não se trata apenas de acumular cursos ou técnicas, mas de promover uma formação que possibilite ao professor ressignificar sua atuação, assumindo-se como sujeito ativo na transformação da escola.

Ainda segundo Nóvoa, a escola deve constituir-se como espaço formativo, no qual os professores aprendem com suas experiências, com seus pares e com os desafios concretos da prática educativa. Essa concepção dialoga com Paulo Freire (1996), ao afirmar que a prática docente exige reflexão crítica permanente, sendo indissociável do compromisso ético e político com a transformação social. Assim, a formação continuada voltada à inclusão deve articular teoria e prática, promovendo uma educação que reconheça e valorize as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

Além da formação docente, outro desafio relevante refere-se à adequação de recursos e espaços, garantindo acessibilidade física, comunicacional e pedagógica conforme Prieto (2023). Para o autor, essa adequação não se limita à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas envolve a criação de condições efetivas para a participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Também é necessária a construção de um currículo flexível, que contemple múltiplas formas de ensinar e avaliar, respeitando as particularidades dos alunos. Conforme Sacristán (2000), o currículo deve ser entendido como uma construção social, passível de adaptações que considerem as necessidades e singularidades dos alunos. Nessa perspectiva, flexibilizar o currículo significa reconhecer diferentes formas de aprender, ensinar e avaliar, rompendo com práticas padronizadas que tendem a excluir aqueles que não se ajustam aos modelos tradicionais.

Outro aspecto diz respeito à mudança de cultura escolar, com ênfase na convivência, cooperação e respeito às diferenças. De acordo com Philippe Perrenoud (2000), a transformação das práticas pedagógicas está diretamente relacionada à construção de uma cultura de colaboração, na qual o trabalho coletivo entre professores, gestores e demais profissionais da educação se torna condição para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. No contexto da educação inclusiva, essa mudança implica promover valores como respeito à diversidade, cooperação e equidade, superando práticas individualistas e excludentes.

A inclusão configura-se como um projeto coletivo e dinâmico, que exige o envolvimento articulado da gestão escolar, da equipe pedagógica, das famílias e da comunidade. Trata-se de um processo em constante construção, que demanda não apenas políticas públicas efetivas, mas também o compromisso ético e profissional dos educadores com a construção de uma escola democrática e inclusiva.

2.5 Interseccionalidade e educação inclusiva

A compreensão da educação inclusiva, em sua dimensão contemporânea, exige reconhecer que os processos de exclusão escolar não decorrem exclusivamente da deficiência, mas são atravessados por múltiplos marcadores sociais que produzem desigualdades simultâneas. Nesse contexto, o conceito de interseccionalidade constitui importante ferramenta analítica para compreender como diferentes formas de opressão e vulnerabilidade se articulam no cotidiano educacional.

O termo interseccionalidade foi sistematizado por Crenshaw (1995), ao demonstrar que as experiências de exclusão não podem ser explicadas por categorias isoladas, como gênero, raça ou classe, mas pelo entrecruzamento dessas dimensões. A autora evidencia que sujeitos

socialmente vulnerabilizados vivenciam formas específicas de subordinação, resultantes da sobreposição de desigualdades estruturais. No campo da educação inclusiva, essa perspectiva permite compreender que estudantes com deficiência não experienciam a exclusão apenas pela condição funcional, mas, também, por fatores como pobreza, cor, território, gênero e acesso desigual às políticas públicas.

Na mesma direção, Collins (2000) amplia esse debate ao afirmar que os sistemas de poder operam de forma articulada, produzindo experiências diferenciadas de pertencimento e exclusão social. Tal reflexão é especialmente relevante para a escola inclusiva, uma vez que muitos estudantes público-alvo da educação especial pertencem também a famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como evidenciado nesta pesquisa ao abordar a realidade de mães cuidadoras, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC)², sobrecarregadas pelo cuidado, pelo trabalho doméstico e pelas limitações materiais do cotidiano escolar e familiar.

No contexto brasileiro, Akotirene (2019) contribui para a compreensão da interseccionalidade como categoria político-analítica capaz de revelar as encruzilhadas das desigualdades sociais. A autora destaca que raça, classe, gênero e outros marcadores não se somam de maneira linear, mas se constituem mutuamente. Aplicada à educação inclusiva, essa abordagem permite reconhecer que crianças com deficiência, sobretudo aquelas oriundas de contextos periféricos e de baixa renda, enfrentam barreiras ampliadas que extrapolam a dimensão pedagógica, alcançando o transporte, o acesso a terapias, a alimentação, a comunicação escola-família e as oportunidades futuras de inserção social.

Essa leitura dialoga diretamente com Bueno (2008), ao defender que a deficiência deve ser compreendida como construção social, atravessada por barreiras institucionais e culturais, e não apenas como condição biológica. Quando articulada à interseccionalidade, essa

² O Benefício de Prestação Continuada -BPC é uma política de garantia de renda na área da Assistência Social, aprovado em 1993 na Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS de 13 de dezembro de 1993. Esse benefício foi regulamentado em 1995, voltado a idosos e as pessoas com deficiência. Até o fim de 2024 eram beneficiados 3.426.838 pessoas com deficiência e 2.691.135 de idosos, totalizando 6.117.973 (Brasil, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – SNAS, DEPARTAMENTO DE BENEFÍCIOS ASSISTENCIAIS - DBA, BASE DE DADOS MACIÇA, BASE DE DADOS AGENTES PAGADORES, , disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br>

compreensão amplia a análise para as desigualdades econômicas e simbólicas que afetam as possibilidades reais de participação escolar. Do mesmo modo, Sasaki (2009) reforça que a acessibilidade precisa considerar dimensões atitudinais, programáticas, metodológicas e sociais, o que inclui reconhecer as especificidades das famílias e dos territórios em que os estudantes estão inseridos.

Sob a ótica pedagógica, Mantoan (2015) e Carvalho (2008) oferecem importante sustentação para pensar a escola como espaço de transformação social. A inclusão, nessa perspectiva, não se restringe à presença física do estudante na sala de aula, mas pressupõe práticas educativas sensíveis às múltiplas dimensões que constituem os sujeitos. Assim, a interseccionalidade contribui para que a escola desenvolva estratégias pedagógicas, comunicacionais e institucionais que considerem as singularidades dos estudantes e de suas famílias, promovendo equidade e justiça educacional.

Incorporar a interseccionalidade à revisão da literatura fortalece a análise da educação inclusiva ao evidenciar que a deficiência se articula a outras desigualdades historicamente produzidas. Essa abordagem amplia a compreensão sobre os desafios enfrentados por professores, estudantes e famílias, permitindo pensar políticas e práticas educacionais mais contextualizadas, democráticas, equitativas e socialmente comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem.

2.6 Investimento em Formação Docente e Recursos Multifuncionais como Estratégia de Desenvolvimento

A efetivação da educação inclusiva demanda mais do que a garantia legal de matrícula: exige investimento contínuo na formação de professores e na estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A pesquisa revelou que, embora haja avanços quantitativos, como a ampliação do número de assistentes de inclusão em Fortaleza, persistem lacunas qualitativas relacionadas à atuação pedagógica e ao preparo dos profissionais.

Sob a ótica de Bourdieu (1998), a formação docente não deve ser compreendida apenas como acúmulo de técnicas, mas como um processo de incorporação de capital cultural que possibilita ao professor agir criticamente frente às desigualdades. Ao investir em formação

continuada situada, o Estado contribui para a ampliação desse capital e para a redução das assimetrias que marcam a experiência escolar de crianças com deficiência.

Nesse mesmo horizonte, Freire (1996) enfatiza que a prática educativa é, sobretudo, um ato político. Assim, a formação de professores voltada para a inclusão precisa articular saber técnico e consciência crítica, permitindo que o educador se torne sujeito de sua prática e promova um ensino emancipador, fundamentado no diálogo e na valorização da diversidade.

Ao aprofundar essa discussão, García (1999; 2009) destaca que a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual a aprendizagem ocorre ao longo da carreira e em estreita relação com a prática. Para o autor, o professor aprende a ensinar em contextos reais, por meio da reflexão sobre sua própria ação, o que torna imprescindível a criação de espaços institucionais que favoreçam a troca de experiências e o desenvolvimento coletivo.

Nessa mesma direção, Shulman (1986) contribui com o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge*, PCK), ao afirmar que o ensino exige não apenas domínio do conteúdo, mas a capacidade de transformá-lo em formas compreensíveis aos alunos. No contexto da educação inclusiva, esse conhecimento torna-se ainda mais relevante, pois implica adaptar estratégias, metodologias e linguagens às diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula.

No cenário brasileiro, Gatti (2010) evidencia que a formação docente ainda apresenta fragilidades, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à preparação para lidar com a diversidade. A autora aponta a necessidade de políticas públicas que promovam uma formação mais consistente, contextualizada e alinhada às demandas reais da escola contemporânea, incluindo a educação inclusiva.

De modo complementar, Nóvoa (1992; 2009) defende que a formação continuada deve estar centrada na escola e no coletivo docente, valorizando a experiência profissional e a construção compartilhada de saberes. Para o autor, não há transformação educativa sem o protagonismo dos professores, sendo fundamental que estes participem ativamente dos processos formativos e das decisões pedagógicas.

Já Imbernón (2011) enfatiza que a formação continuada precisa superar modelos tradicionais e transmissivos, assumindo um caráter crítico, reflexivo e colaborativo. Segundo o autor, formar professores para a inclusão implica promover mudanças nas concepções

pedagógicas, nas práticas institucionais e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, favorecendo uma cultura de inovação e de compromisso com a equidade.

Ribeiro, Brisola e Sebastian-Heredero (2020) reforçam essa compreensão ao defender que a valorização da diversidade é um eixo estruturante para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente transformadoras. Segundo os autores, a formação docente deve considerar as múltiplas dimensões humanas, culturais e tecnológicas que atravessam o processo educativo, favorecendo a criação de espaços de aprendizagem colaborativos, críticos e sensíveis às diferenças. A educação, nesse sentido, torna-se um campo fértil para o desenvolvimento de inovações sociais, em que o uso das tecnologias e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos fortalecem a cidadania e a inclusão.

As Salas de Recursos Multifuncionais, quando devidamente equipadas e articuladas ao trabalho da sala comum, configuram-se como espaços de transformação. Elas não se limitam a prover apoio pedagógico individualizado, mas fortalecem a escola como espaço democrático, capaz de assegurar condições de aprendizagem a todos os estudantes. Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e integradas.

A expansão desses recursos representa também um vetor de desenvolvimento regional, na medida em que amplia oportunidades educacionais, fortalece a rede de proteção social e gera efeitos indiretos sobre indicadores econômicos e de inclusão produtiva. Ao garantir o acesso a educação de qualidade para todos, contribui-se para a formação de sujeitos mais autônomos e participativos, capazes de intervir em seus contextos sociais.

Investir na formação docente e na qualificação das SRM é reconhecer que a educação inclusiva é parte de um projeto social mais amplo, no qual o desenvolvimento das crianças com deficiência se articula ao desenvolvimento das regiões em que vivem. Trata-se de um compromisso que envolve não apenas a escola, mas o Estado e a sociedade como um todo, na construção de uma educação mais justa, equitativa e inclusiva.

2.7 Panorama das pesquisas sobre Educação Inclusiva, Formação de professores e Atendimento Educacional Especializado.

No período entre os dias dezenove e vinte e nove de abril de 2024 ao acessar o Portal de Periódicos da Capes, em busca por artigos publicados nos últimos cinco anos, em cujo título

aparecia o termo: “Educação Inclusiva”. Inicialmente, foram encontrados 4.296 (Quatro mil duzentos e quarenta e seis) artigos. Quando se aplicou a busca avançada, com filtro “Formação de Professor”, esse número foi reduzido para 841 (oitocentos e quarenta e um) artigos. Em seguida, ao aplicar o filtro “Revisado por Pares” o número de artigos reduziu para 569 (quinhentos e sessenta e nove) e quando aplicado o filtro “Atendimento Educacional Especializado” os resultados foram de 46 (quarenta e seis) títulos, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2- Artigos científicos localizados no Portal de Periódicos da CAPES no período de 19 a 20 de abril de 2024

Descritores Utilizados	Filtros Aplicados	Período	Resultados	Tipo de Documento
Educação Inclusiva	Nenhum	2019–2024	4.296	Artigo
Educação Inclusiva AND Formação de Professores	Nenhum	2019–2024	841	Artigo
Educação Inclusiva AND Formação de Professores	Revisado por Pares	2019–2024	569	Artigo
Educação Inclusiva AND Formação de Professores AND AEE	Revisado por Pares	2019–2024	46	Artigo

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2024.

As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES entre os dias 19 e 20 de abril de 2024, utilizando os descritores “Educação Inclusiva”, “Formação de Professores” e “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, em diferentes combinações com operadores booleanos (AND), conforme apresentado no Quadro 2.

Aplicaram-se filtros como ano de publicação (2019–2024) e tipo de documento (artigos revisados por pares), a fim de refinar os resultados às produções mais atuais e relevantes para o tema.

Do total de 46 artigos identificados na última combinação de descritores e filtros, todos os resumos foram lidos, e 10 artigos foram selecionados para leitura completa, por apresentarem aderência direta ao objetivo da pesquisa, especialmente por abordarem simultaneamente os temas de Educação Inclusiva, Formação Docente e Atendimento Educacional Especializado.

Esses artigos subsidiaram a análise do panorama das pesquisas sobre o tema “A Educação Inclusiva no contexto municipal de Fortaleza: entre desafios e possibilidades”.

Quadro 3 – Artigos selecionados para a discussão sobre o tema da pesquisa.

ANO	AUTORES	TÍTULO
2019	Bitencourte, Andreia Domingues; Rodriguez, Rita de Cássia Morem Cósio	Uma análise bibliográfica sobre a importância das adaptações curriculares em atendimento às práticas e legislações que norteiam a educação inclusiva.
2019	Oliveira, Juliani Flávia de; Ferraz, Denise Pereira de Alcantara; Ribeiro, Vivian Martins	Possibilidades de articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino de ciências: Um estudo sobre inclusão.
2019	Souza, Mayara Ferreira de; Damázio, Mirlene Ferreira Macedo	Professor do atendimento educacional especializado na escola comum e as práticas metodológicas inclusivas.
2020	Ziesmann, Cleusa Inês; Guilherme, Alexandre Anselmo	Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica: Um estudo de caso.
2020	Gomes, Daiane dos Santos; Machado, Keyla Cristina da Silva	Educação inclusiva em uma escola do campo de Teresina (PI): Da sala regular ao atendimento educacional especializado (AEE).
2020	Santos, Laércio Ferreira dos	O papel do professor da sala de recursos na coordenação pedagógica: espaço de formação continuada ou de avisos burocráticos?
2022	Yaegashi, Solange Franci Raimundo; Caetano, Luciana Maria; Batista, Tatiana Lemes de Araújo; Peixoto, Jhonatan Phelipe	O atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil: Um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista.
2022	Schirmer, Carolina Rizzotto; Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula; Silva, Stefhanny Paulimineytrick Nascimento; Araújo, Maria Gabriela Lopes	Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola.
2023	Radetski, Sandra Sofia; Mantelli, Juliana Aparecida; Gräf, Patrícia	A formação de professores para o atendimento educacional especializado no município de Chapecó.
2023	Santos, Jéssica dos	Reconhecendo a importância da inclusão: O exemplo de vitória no contexto escolar

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2024.

A seguir será exposta uma análise individualizada de todos os artigos exibidos no Quadro 3, selecionados conforme suas características descritivas, levando em conta o assunto abordado, a abordagem metodológica utilizada e os resultados obtidos em cada um deles.

Bitencourte e Rodriguez (2019) fazem uma ampla discussão sobre a evolução das leis que tratam da educação inclusiva, desde o império até leis mais recentes em nosso país. Ao apresentarem o marco histórico sobre as leis que favorecem a inclusão, ficam evidentes a luta

e as conquistas adquiridas pelas pessoas com deficiência. O artigo aborda ainda, a importância de se manter o currículo embora, defendam a flexibilidade para pessoas com deficiência, tendo em vista, que para muitos é possível a implementação das competências e habilidades proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe como essencial, e para a permanência dos alunos público-alvo da educação especial, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), as adaptações necessárias ao currículo, e a observação das leis que garantem a educação inclusiva.

Oliveira, Ferraz e Ribeiro (2019), após fazerem uma abordagem histórica acerca dos aspectos da Educação Especial, apresentam a necessidade e a importância da articulação, que deve haver entre os professores do AEE e dos professores das salas de aula comuns, tecendo uma crítica relacionada às disciplinas, pois o que se verificou, é que apenas questões ligadas à leitura, escrita e matemática, são focos dos profissionais do AEE e afirmam que a inclusão vai além das disciplinas acadêmicas, dizem respeito também aos espaços pedagógicos inclusive físicos das instituições, reforçando a necessidade de que a Inclusão esteja presente de maneira clara, no Projeto Político Pedagógico das escolas. As autoras fizeram uma pesquisa utilizando a entrevista como produção de informação, o foco principal era perceber como se dava o planejamento colaborativo entre o professor de ciência da sala de aula comum com o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Como conclusão percebeu não existir uma relação de colaboração entre os professores de ciências e dos AEE, pontuando que a falta da gestão escolar contribui para que não houvesse interações entre os professores, tendo em vista que a gestão e a coordenação pedagógica são os sujeitos fundamentais para propor, gerir e cobrar ações que contribuam para a implementação da educação inclusiva no ambiente escolar.

Ferreira de Souza e Damázio (2019) apresentam que educação inclusiva vai além das salas de recursos multifuncionais, ou diz respeito apenas ao público-alvo da educação especial, que de acordo com as autoras pode ser ainda mais segregadoras, tendo em vista, que em algumas situações, os espaços destinados às crianças atendidas pelo AEE, ficam confinadas as Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O que elas propõem é uma interação entre professores do AEE e da sala de aula comum, que trabalhem de forma colaborativa, e que a sala de aula comum seja o espaço prioritário para o desenvolvimento da inclusão, levando em consideração toda heterogeneidade existente.

As autoras fazem uma reflexão sobre a importância dos documentos norteadores da educação de modo geral, mas enfatiza a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) da

instituição escolar, documento que deve deixar evidente as concepções de educação inclusiva, propondo que a escola reveja e considere toda a heterogeneidade de seu público, para enfim, ofertar uma educação inclusiva. Finalmente consideram, após análises dos dados apresentados na pesquisa, as fragilidades que existem no planejamento colaborativo, entre os professores do AEE da sala de aula comum, de acordo com o estudo, praticamente inexistente.

Ziesmann e Guilherme (2020) discutem sobre as concepções e disputas do modelo clínico e social sobre a educação de pessoas com deficiência, evidenciando que ainda existe um olhar clínico e iluminista, em que a pessoa é constituída como algo perfeito ou imperfeito, normal ou anormal etc. Os autores defendem o modelo social pois, de acordo com eles, é essencial para interpretação da realidade levando em consideração o contexto socioeconômico em que o sujeito está inserido. Portanto, a vivência nos espaços educacionais, sala de aula comum e sala de recursos multifuncional tendo como base o planejamento colaborativo entre esses profissionais, permitiu compreender que a inclusão é um processo que não pode ter práticas isoladas, e todos necessitam estar dispostos a irem na mesma direção ou em busca de um mesmo objetivo. Os profissionais necessitam ter clareza das ações para favorecer a inclusão dentro do ambiente escolar. Os autores apontam para possibilidades de reorganização dos programas voltados para a formação continuada dos professores, a fim de que eles se instrumentalizem, atendendo às particularidades de cada estudante, auxiliando em suas dificuldades, para que a inclusão aconteça.

Gomes e Machado (2020) chamam atenção para algumas situações que podem dificultar ainda mais a aprendizagem/desenvolvimento de crianças com deficiência em localidades rurais, e ainda, que em algumas situações a falta de compreensão das potencialidades dos estudantes com deficiência tornam ainda mais excludente o ensino nessas localidades, em que o acesso à informação é mais restrito. Pontuam também a precariedade dos espaços educacionais nas comunidades rurais que dificultam ainda mais o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, incluindo os com necessidades especiais, evidenciando a necessidade de políticas públicas que priorizem condições necessárias nas comunidades afastadas dos grandes centros urbanos e pensar na inclusão de todos de forma a respeitar as limitações e potencialidades.

Os autores constataram também que, embora todos os professores das salas regulares, tivessem consciência e mesmo apoiassem a prática inclusiva dentro das unidades escolares, relataram suas dificuldades em desenvolver estratégias, ou mesmo, planejar de maneira a incluir todos os estudantes, em algumas situações não há nenhuma intervenção dentro de sala de aula, que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiência. Finalizam enfatizando a necessidade de

investimento na formação do professor, e na melhoria dos equipamentos educacionais e da estrutura físicas, sobretudo nas escolas rurais foca da pesquisa.

Santos (2020) aborda questões relacionadas à articulação pedagógica como ferramenta necessária para favorecer e fomentar a inclusão de crianças com deficiência, bem como a importância da colaboração entre professores de sala de aula comum e das salas de recursos multifuncionais. O autor além de trazer um recorte sócio-histórico, também faz uma reflexão crítica de como a coordenação pedagógica age como mera atuação burocrática, não contribuindo efetivamente para a inclusão, algo que ele considera como uma falha, tendo em vista que essa atuação pedagógica faz parte da formação continuada dos professores. O autor reforça a importância do Atendimento Educacional Especializado, como uma ferramenta importante para a inclusão, que vai além das SRM, mas que é construída na interação entre os alunos com e sem deficiência, porém para que a inclusão de fato aconteça é necessário uma articulação e participação ativa de todos os atores escolares, reconfigurando inclusive os espaços físicos.

Yaegashi, Caetano, Batista e Peixoto (2022), ao analisarem 16 estudos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, relacionados ao Atendimento Educacional Especializado na educação infantil, cujo foco são crianças com Transtorno do Espectro Autista, TEA. Constataram que existe um sentimento de incapacidade e despreparo por parte dos professores em trabalhar com crianças com TEA, além disso, há um crítica relacionada ao quantitativo de matrícula, passo inicial, mas que não garante a inclusão, julgando necessário uma adequação curricular, a efetivação do planejamento colaborativo, recursos específicos, levando em consideração as especificidades de cada estudante, e por fim é unidade a importância da formação continuada dos professores.

Os pesquisadores consideram ainda a importância de contratação de pessoas qualificadas para trabalhar nas Salas de Recursos Multifuncional, SEM, preferencialmente por meio de concurso público, com renumeração salarial adequada, investir em recursos humanos. Considerando como importante também investimento em infraestrutura para melhor atender as crianças com deficiência de modo específico as com TEA.

Schirmer, Nunes, Silva e Araújo (2022) apresentam e discutem a importância do trabalho colaborativo e o desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (TA) e da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como estratégias pedagógicas na Salas de Recurso Multifuncional. Ao discutirem os resultados fica evidente que os professores de sala de aula comum e mesmo a gestão escolar, não conhecem a função do AEE, e o público-alvo da

educação inclusiva. O estudo mostrou, não existir na organização escolar e no planejamento, um trabalho de parceria e troca entre os docentes da sala comum e da AEE. O que prejudica a inclusão escolar, tendo em vista que elas defendem que para haver inclusão é necessário que a atuação dos professores, sala comum e AEE, trabalhem de forma colaborativa. defendem também que o processo de inclusão, deve envolver gestão escolar e família, pois consideram como fatores importante, no sentido de acompanhar e oportunizar espaços e condições para o desenvolvimento da criança com deficiência.

Radetski, Mantelli e Gräff (2023), no sentido de entenderem o processo de formação continuada dos professores que desejam trabalhar com crianças público alvo da educação inclusiva, observaram algumas lagunas que precisam ser preenchidas, como por exemplo, a falta de cursos, seja a nível de graduação, ou pós-graduação que possibilitem acesso as múltiplas deficiências, presente no universo escolar, as autoras pesquisaram os cursos disponíveis no município de Chapecó-SC, e perceberam que os cursos oferecidos naquela cidade, pouquíssimos ofertam a formação da educação especial. Os cursos que oferecem geralmente formam profissionais em áreas muito específicas, mesmo tendo que assumir todos os alunos pertencentes ao público-alvo da educação inclusiva. Por tanto é necessário cursos, seja de graduação ou pós-graduação que disponibilizem conhecimentos profundos para dá suporte aos profissionais da educação, uma vez que, não basta apenas a sensibilização, a percepção ou mesmo a boa-vontade, são necessários conhecimentos específicos para atuar com todos os atores que compõem a educação especial.

Santos (2023) por sua vez, apresenta uma pesquisa de campo com o objetivo de compreender como se dá às interações entre o professor de sala de aula comum e os professores do AEE. A autora afirma que para que haja educação inclusiva, é necessário que todas as crianças independentemente de qualquer característica particular, tenham as mesmas condições e oportunidades para o seu desenvolvimento. Finaliza com uma crítica sobre a falta de articulação entre os professores do AEE e da sala de aula comum, apresentando evidências de que os professores agem de formas distintas, e com objetos de aprendizagem diferentes, não havendo um planejamento colaborativo, em que as especificidades de cada criança são respeitadas e consideradas no processo de ensino. Poucos autores abordam a importância da família no processo de inclusão, porém, a autora faz uma reflexão, de que, para haver inclusão, todos atores escolares devem trabalhar de forma conjunta.

A escola deve buscar trabalhar de forma conjunta, além do corpo de funcionários escolar, deve também ter o suporte ativamente da família nesse

processo da inclusão da criança, onde a instituição acolherá e irá garantir que o aprendizado será equiparado aos dos colegas de sala (claro, respeitando seus limites), tornando-o um cidadão com oportunidades semelhantes a uma criança normal. (Santos, 2023, p.549)

Deste modo, as obras apresentam a evolução das leis de educação inclusiva no Brasil, ressaltando as conquistas das pessoas com deficiência e a importância de manter o currículo adaptado, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a inclusão (Bitencourte e Rodriguez, 2019). Oliveira, Ferraz e Ribeiro (2019) destacam a necessidade de articulação entre professores de salas regulares e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), criticando a falta de colaboração e o foco restrito do AEE em disciplinas específicas. Já Ferreira de Souza e Damázio (2019) defendem que a inclusão deve priorizar a sala de aula regular, e que o PPP deve refletir a diversidade dos alunos, apontando falhas na integração entre professores de AEE e salas comuns.

Com base na análise dos artigos selecionados para leitura completa, identificaram-se os principais conteúdos recorrentes nas pesquisas sobre educação inclusiva no período considerado. Após a leitura e analisando os diversos aspectos da educação inclusiva, destacam-se as tensões entre os modelos clínico e social na abordagem de pessoas com deficiência (Ziesmann e Guilherme, 2020), bem como os desafios específicos enfrentados em áreas rurais onde a precariedade dos recursos e a falta de formação adequada agravam a exclusão (Gomes e Machado, 2020).

Além disso, a importância da articulação entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das salas de aula regulares é amplamente discutida, com críticas à falta de planejamento colaborativo e integração efetiva, especialmente na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Santos, 2020; Yaegashi et al., 2022). Outros estudos apontam a necessidade de formação continuada de professores e investimento em infraestrutura e tecnologias assistivas para uma inclusão mais eficaz (Schirmer et al., 2022; Radetski et al., 2023). Por fim, destaca-se a importância do envolvimento das famílias e da gestão escolar para garantir um ambiente inclusivo e colaborativo (Santos, 2023).

A análise dos estudos evidencia que a educação inclusiva ainda se encontra em processo de consolidação, marcada por desafios relacionados à formação docente, à falta de planejamento colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, e à insuficiência de recursos e infraestrutura. Observa-se também a permanência de concepções limitadas sobre a

deficiência e fragilidades na efetivação do Projeto Político-Pedagógico e na atuação da gestão escolar.

Destaca-se, ainda, que a participação da família no processo de inclusão é pouco abordada ou, em muitos casos, inexistente nas pesquisas analisadas, revelando uma lacuna importante. Assim, reforça-se a necessidade de ações integradas entre escola, professores, gestão e família para a efetivação de uma educação inclusiva.

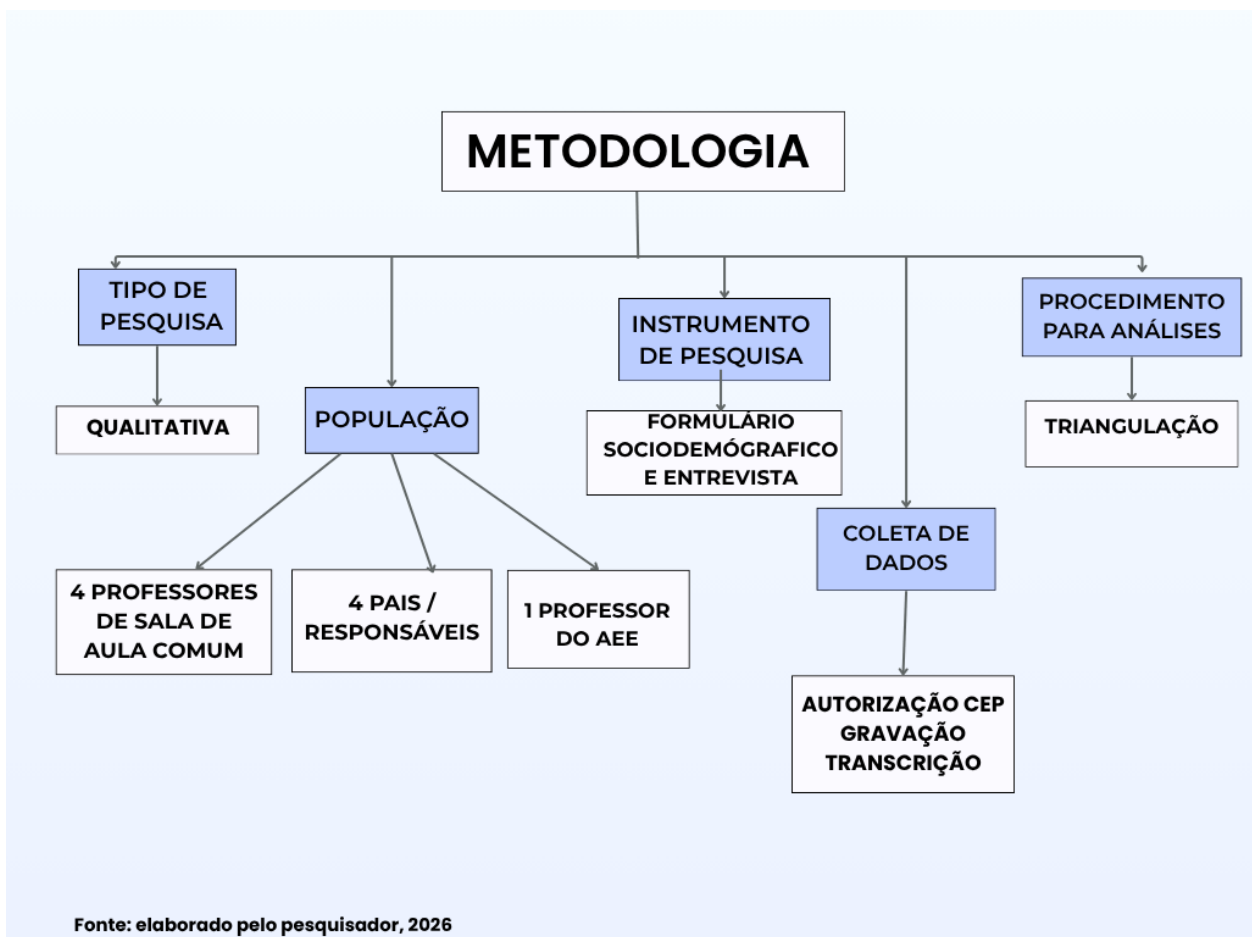
3

METODOLOGIA

Esta dissertação tem como objetivo investigar as expectativas e desafios de professores e de pais/responsáveis de crianças com deficiência, relacionados à educação inclusiva em uma escola da rede municipal de Fortaleza-CE, e como e se é realizado o planejamento de forma colaborativa.

Para melhor compreensão do desenho metodológico, apresenta-se na figura abaixo o delineamento da pesquisa

3.1 Figura 1. Delineamento da pesquisa



3.1.1 Figura 2. Organização da dissertação.



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2025.

3.2. Tipo de Pesquisa

Trata-se de abordagem qualitativa. Conforme Oliveira (1982), essa linha de investigação leva em consideração o homem como ser ativo e interpretativo; diferente dos objetos, vê-se a vida humana como atividade interativa, que contribui para a construção de conhecimento e possíveis ações que favoreçam o ensino e aprendizagem de crianças com deficiência.

A investigação é um esforço intelectual que se inicia com um questionamento, segue com a utilização de procedimentos e metodologias para encontrar respostas, e culmina em uma solução que pode provocar novas indagações. Conforme Minayo (2012), produzir conhecimento significa empregar teoria, método e técnicas de forma interdependente. O modo como isso é feito depende do objeto de análise, e as respostas obtidas são influenciadas pelas questões propostas, pelos instrumentos aplicados e pelas estratégias adotadas para produção de

informações para serem analisadas na pesquisa. Tendo isso em mente, realizaremos uma pesquisa de campo para obter informações pertinentes ao estudo.

3.3. População e participantes

Na presente pesquisa, considerando a abordagem qualitativa adotada e o quantitativo de estudantes matriculados e atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), participaram nove pessoas: quatro mães, quatro professores da sala de aula comum que possuem em suas turmas estudantes com deficiência atendidos semanalmente pelo AEE, e uma professora da sala de recursos multifuncional.

A seleção das mães ocorreu em razão de suas experiências diretas e contínuas no acompanhamento das crianças atendidas semanalmente pelo AEE, o que possibilita uma compreensão aprofundada sobre os processos de inclusão escolar vivenciados pelos filhos. No que se refere aos professores da sala de aula comum, adotou-se o sorteio entre os docentes que possuem alunos com deficiência matriculados, de modo a garantir diversidade de experiências e percepções. A professora do AEE foi incluída por sua atuação direta no processo de mediação pedagógica e no acompanhamento das práticas inclusivas da escola.

A definição do número de participantes fundamenta-se na natureza qualitativa da pesquisa, que privilegia a profundidade da compreensão do fenômeno investigado em detrimento da generalização estatística. Conforme argumenta Martinelli (1999), na pesquisa qualitativa, a escolha dos participantes deve estar vinculada à relevância em relação ao objeto de estudo, sendo guiada mais pelo critério de significância do que pela representatividade numérica.

Assim, optou-se por um grupo de nove participantes, cuja composição permitiu contemplar diferentes perspectivas diretamente envolvidas no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, proporcionando uma análise mais ampla e aprofundada da temática.

Adicionalmente, o número de participantes foi considerado suficiente à luz do critério de saturação teórica, princípio segundo o qual o registro das entrevistas pode ser encerrada quando as informações obtidas tornam-se recorrentes e não emergem novos elementos significativos para o estudo. Dessa forma, a configuração do grupo mostrou-se adequada para apreender a complexidade das experiências vividas pelos participantes, sem comprometer a profundidade analítica e a qualidade interpretativa dos dados.

3.4. Instrumentos de Pesquisa

Para a presente pesquisa, foram coletados dados sociodemográficos das mães e dos professores, conforme detalhado no Apêndice A. Além disso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, que, de acordo com Ribeiro (2021), constituem instrumentos reveladores, possibilitando o acesso a informações que não poderiam ser obtidas apenas por meio da observação direta, como emoções, pensamentos e intenções.

As entrevistas foram conduzidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no qual os participantes se sentiram-se à vontade para expressar suas experiências e opiniões, favorecendo a espontaneidade e profundidade das respostas. Dessa forma, as entrevistas revelaram percepções e nuances importantes sobre a realidade das participantes, permitindo um entendimento mais abrangente de suas vivências.

Durante o registro das narrativas, os entrevistados tiveram liberdade para responder de acordo com sua própria perspectiva, enquanto o pesquisador orientava a condução das entrevistas, seguindo um roteiro previamente definido. Este roteiro foi aplicado aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos professores das salas de aula comuns e às mães, conforme apresentado no Apêndice B. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegura a participação voluntária e ética, encontra-se no Apêndice C.

3.5. Procedimentos para registro de entrevistas

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário do Sul de Minas (CEP-UNIS) e aprovado com o parecer de nº 7.338.320 em 20 de janeiro de 2025, conforme preconiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos, tais como respeito à autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.

As gravações das entrevistas ocorreram por meio de encontros presenciais previamente agendados com cada participante, tanto professores quanto mães dos estudantes, em horários e locais acordados, de modo a garantir conforto, privacidade e disponibilidade. Os encontros foram realizados no espaço escolar, em sala reservada, a fim de assegurar um ambiente adequado à escuta e ao diálogo.

Inicialmente, aplicou-se um formulário de dados sociodemográficos, com o objetivo de levantar informações básicas dos participantes, como idade, sexo, tempo de atuação (no caso dos professores), grau de escolaridade e relação com o estudante (no caso das mães). Esse levantamento serviu de base para a caracterização do perfil dos participantes da pesquisa.

Em seguida, realizou-se uma entrevista semiestruturada (Apêndice B), elaborada de forma diferenciada para cada grupo: professores da sala comum, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mães dos estudantes. Antes do início das gravações, com a finalidade de deixar os participantes mais à vontade e favorecer um ambiente de confiança, foi realizada uma explicação prévia acerca da finalidade da entrevista, do formulário e dos objetivos da pesquisa, oportunizando aos participantes o esclarecimento de possíveis dúvidas. Nesse momento, também foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguida de sua assinatura pelos participantes, garantindo o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Essa etapa inicial teve duração média de 10 a 15 minutos. Somente após esse momento de acolhimento, esclarecimento e livre manifestação de concordância é que se iniciaram as gravações. As entrevistas propriamente ditas tiveram duração média de aproximadamente 15 minutos cada, sendo a mais longa com 23 minutos e a mais breve com 10 minutos. Foram conduzidas de maneira empática, respeitosa e acolhedora, priorizando a escuta ativa e o não julgamento, conforme as recomendações de Lombardi, Ávila e Paula (2021), com o intuito de promover um ambiente de confiança e liberdade de expressão. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise.

No que se refere ao grupo das mães, observou-se que a principal preocupação dizia respeito à duração das entrevistas, uma vez que se tratava, majoritariamente, de mulheres que, após a participação, precisariam dedicar-se às tarefas domésticas, como cuidar da casa, e de outros filhos. Outra inquietação, expressa de forma mais velada, relacionava-se ao receio de que a entrevista estivesse vinculada a algum tipo de investigação sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC), do qual todas eram beneficiárias. Após os devidos esclarecimentos quanto à finalidade da pesquisa e à duração das entrevistas, o diálogo transcorreu de maneira tranquila, respeitosa e espontânea.

Em relação à participação dos professores todos com formação em nível de pós-graduação e vivência acadêmica, a principal dificuldade consistiu em conciliar os horários das

entrevistas com os momentos de planejamento pedagógico, além da necessidade de selecionar docentes que atuassem diretamente com estudantes público-alvo da educação especial.

Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis riscos e benefícios da pesquisa. Após os devidos esclarecimentos, os voluntários leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante no Apêndice C, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Cada participante recebeu uma via assinada do termo para arquivamento, enquanto outra permaneceu sob a guarda do pesquisador. Somente após esses procedimentos teve início o preenchimento dos instrumentos de pesquisa.

3.6. Procedimentos para Análise de Dados

A abordagem qualitativa em pesquisas nas ciências sociais aplicadas envolve um conjunto de escolhas teórico-metodológicas que consideram o fenômeno estudado de forma situada e contextualizada. Para esta pesquisa, adotou-se a técnica da triangulação.

A técnica da triangulação, conforme Marcondes e Brisola (2014), compreende dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade do objeto investigado e promovendo a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos. Essa articulação é o que confere rigor e cientificidade ao estudo, uma vez que possibilita a validação dos achados a partir de múltiplas perspectivas analíticas. Nesse sentido, as autoras afirmam que a triangulação não se constitui apenas como um procedimento técnico, mas como um movimento analítico que integra diferentes dimensões do objeto, permitindo apreendê-lo em sua complexidade, Marcondes e Brisola (2014).

De acordo com as autoras, a triangulação pressupõe a integração de três dimensões fundamentais: as narrativas dos entrevistados e o contexto em que foram produzidas; o diálogo com os referenciais teóricos relacionados às temáticas emergentes; e a análise da conjuntura. A convergência dessas dimensões permite uma compreensão mais profunda e abrangente do fenômeno em estudo.

A organização do primeiro processo interpretativo, qual seja, valorização fenomênica e técnica das informações coletadas deve ocorrer mediante três etapas: primeiro - preparação e reunião dos dados; segundo - avaliação de sua qualidade; e terceiro - elaboração de categorias de análise (Marcondes e Brisola, 2014, p. 204).

Esse processo interpretativo foi orientado pelo referencial teórico adotado, que subsidiou a leitura crítica dos dados empíricos, permitindo não apenas descrever as falas, mas também compreendê-las à luz das categorias analíticas construídas ao longo da pesquisa. Assim, a triangulação se concretizou na articulação entre dados empíricos, teoria e contexto, possibilitando a construção de inferências consistentes e fundamentadas.

Dessa forma, a análise dos dados não se restringiu à descrição dos conteúdos emergentes, mas buscou estabelecer relações, identificar padrões e problematizar os achados, contribuindo para uma interpretação mais densa e significativa do objeto de estudo.

4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção apresentamos os resultados e a discussões baseados nas entrevistas e formulário sociodemográfico realizados com as mães de alunos do AEE em uma escola de Fortaleza-CE e com professoras e professores da referida escola. Trata-se de um diálogo ético no sentido de compreender suas percepções às quais expressam expectativas, frustrações, e, principalmente, esperança em um futuro melhor para as crianças.

Antes de iniciarmos as análises propriamente ditas, optamos por refletir sobre como as famílias de pessoas com deficiência se posicionam para cuidar e conquistar direitos para seus entes queridos com deficiência.

A fim de conhecermos as participantes da presente pesquisa apresentamos a seguir os perfis das mães de crianças que frequentam o AEE e também dos professores da escola estudada. Destaca-se que visando resguardar as identidades das participantes adotou-se chamá-las por M de mãe, seguido de um número representado a ordem que foram realizadas as entrevistas e P para professores:

Para contextualizar os resultados, apresenta-se a seguir o perfil das participantes da pesquisa, o que possibilita compreender o cenário social e educacional no qual estão inseridas.

4.1. Perfil das participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa quatro responsáveis, todas do sexo feminino, com idades entre 36 e 55 anos, resultando em uma média de 45,5 anos. No que se refere ao estado civil, três declararam-se solteiras e uma viúva. Em relação à escolaridade, duas possuem ensino médio completo, uma apresenta ensino superior incompleto e uma possui ensino fundamental incompleto. No tocante à renda, todas informaram receber aproximadamente um salário-mínimo, proveniente do Benefício de Prestação Continuada (BPC), o que evidencia um contexto de dependência de política pública assistencial.

No que se refere à categoria raça/cor, adota-se, neste estudo, a compreensão de raça como uma construção social, histórica e política, e não biológica, utilizada na organização e hierarquização das relações sociais. Em consonância com as orientações do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE), a identificação foi realizada por meio da autodeclaração. Assim, todas as participantes se autodeclararam pardas.

Essa realidade pode ser compreendida à luz da perspectiva interseccional proposta por Crenshaw (1995) e aprofundada por Collins (2000), na qual gênero, raça/cor e classe se articulam para produzir formas específicas de opressão. O fato de todas receberem renda equivalente a um salário-mínimo pelo BPC evidencia a precariedade econômica e a dependência de políticas públicas mínimas, reforçando a desigualdade material e simbólica enfrentada por mulheres negras e pardas. Akotirene (2019) destaca que mulheres negras em contextos de vulnerabilidade vivenciam sobrecarga de cuidados, exclusão social e sub-representação, fenômenos observáveis neste grupo.

Adicionalmente, os estudos de Bussolotti *et al.* (2023) reforçam que práticas educacionais inclusivas devem reconhecer as interseccionalidades presentes nas famílias, entendendo como raça/cor, gênero e classe estruturam experiências distintas e moldam a interação com a escola. Neste contexto, a instituição escolar assume papel central de acolhimento e suporte socioeducativo.

Seguindo a mesma lógica trazemos o quadro 5 com o perfil das/os professoras/es participantes da pesquisa:

No que se refere aos professores participantes, o grupo é composto por cinco docentes, com idades entre 36 e 52 anos, e média de 43,2 anos. Há predominância do sexo feminino, sendo três professoras e dois professores. Em relação à raça/cor, também com base na autodeclaração, dois se identificaram como pardos, duas como pardas e uma como branca. Quanto à formação acadêmica, todos possuem graduação em suas áreas de atuação, dois em Letras, dois em Matemática e um em Letras-Inglês, e formação continuada em nível de pós-graduação, ainda que apenas um possua especialização diretamente voltada à educação especial.

Apesar da diversidade relativa em termos de gênero e raça, os professores apresentam maior estabilidade socioeconômica e formação acadêmica avançada, ainda que apenas um possua especialização direta em educação inclusiva.

A perspectiva interseccional evidencia que a experiência das mães e a prática docente se cruzam em contextos de desigualdade estrutural. A análise mostra que políticas educacionais

inclusivas precisam considerar as dimensões de gênero, raça e classe para que práticas pedagógicas realmente atendam às necessidades dos alunos e de suas famílias (Crenshaw, 1995; Collins, 2000; Akotirene, 2019; Bussolotti et al., 2023). Em consonância com Bussolotti et al. (2023), práticas educacionais efetivas devem reconhecer e atuar sobre essas fronteiras interseccionais, promovendo equidade e inclusão não apenas no plano curricular, mas também na vida social e emocional das famílias.

Após a caracterização dos grupos, procede-se à análise comparativa entre mães e professores, a fim de evidenciar convergências e contrastes relevantes ao estudo.

4.1.1 Análise comparativa

A análise dos dados referentes ao perfil dos participantes permitiu identificar aspectos relevantes que contribuem para a compreensão do contexto investigado. As idades médias de professores e mães dos estudantes são semelhantes, correspondendo, respectivamente, a 43,2 e 45,5 anos, o que demonstra que ambos os grupos pertencem a uma faixa etária adulta, com experiências de vida e responsabilidades consolidadas.

No que se refere ao sexo, observou-se predominância feminina em ambos os grupos. Entretanto, entre os professores há maior diversidade, com 2 professores do sexo masculino, enquanto entre as mães não houve participação de homens, o que reflete a continuidade da centralidade feminina no cuidado e acompanhamento escolar dos filhos. Quanto à cor/raça, verificou-se diversidade entre os professores, com presença de indivíduos pardos, pardas e uma branca, ao passo que entre as mães predominou a homogeneidade, sendo todas autodeclaradas pardas. Essa característica evidencia, de forma implícita, as marcas da desigualdade racial que ainda permeiam as relações sociais e o acesso a oportunidades educacionais e profissionais no Brasil. A análise comparativa, quando articulada a uma perspectiva interseccional, como discutido no item anterior, permite compreender que as diferenças observadas entre professores e mães não se restringem a dimensões isoladas de gênero, raça ou classe, mas sim à sobreposição dessas desigualdades estruturais (Crenshaw, 1995; Collins, 2000; Akotirene, 2019; Bussolotti et al., 2023). A homogeneidade racial e a vulnerabilidade econômica das mães, associadas à ausência da figura paterna e a níveis variados de escolaridade, configuram experiências de opressão múltipla que influenciam diretamente o acompanhamento escolar de seus filhos.

No que se refere à escolaridade e formação, constatou-se uma diferença significativa entre os grupos. Os professores possuem formação superior e pós-graduação, demonstrando elevado nível de qualificação acadêmica. Já as mães apresentam níveis variados de escolaridade, predominando o ensino médio completo. Essa disparidade educacional impacta diretamente na forma como cada grupo se relaciona com o processo escolar e com o acompanhamento pedagógico dos estudantes, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem essas desigualdades.

Em relação à renda, também se observou contraste expressivo. Enquanto os professores apresentam estabilidade profissional e remuneração condizente com a formação superior, as mães vivem em condição de vulnerabilidade econômica, com renda média de apenas um salário-mínimo, muitas delas dependentes de benefícios sociais, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Essa realidade evidencia a articulação entre classe, raça e gênero que molda as condições de vida das famílias, reforçando a centralidade da escola como espaço de acolhimento e suporte social.

Embora o perfil socioeconômico não constitua o foco central desta pesquisa, os achados revelam elementos importantes que corroboram a relevância da parceria entre escola e família. Ao comparar os perfis, percebe-se que, apesar da proximidade etária entre os grupos, as diferenças em termos de formação, renda e condições sociais são marcantes. Enquanto os professores usufruem de estabilidade financeira e formação qualificada, as mães enfrentam desafios decorrentes da pobreza, da baixa escolaridade e da ausência de suporte familiar ampliado.

Para Mantoan (2015), a inclusão não deve ser compreendida apenas como um conceito formal, mas como um compromisso ético e pedagógico, capaz de considerar as desigualdades estruturais e culturais que atravessam o processo educativo. Sob essa perspectiva, compreender o perfil das famílias é essencial para contextualizar as barreiras atitudinais e sociais que interferem no envolvimento escolar e na participação dos alunos.

Os dados também evidenciam que a escola precisa adaptar suas práticas às realidades das famílias, como argumenta Prieto (2023), ao defender que a inclusão escolar deve ser entendida como um movimento de adaptação da escola ao aluno, e não o contrário. As mães, situadas em condições de vulnerabilidade social, depositam na instituição escolar expectativas elevadas, reconhecendo nela um espaço de desenvolvimento educacional e social para seus filhos.

A renda limitada e o baixo nível de escolaridade dessas mães reforçam a necessidade de políticas públicas de apoio e de práticas pedagógicas que levem em consideração as condições socioeconômicas dos alunos. Sasaki (2009) compreende a inclusão como um paradigma social que exige a eliminação de barreiras não apenas físicas, mas também culturais e econômicas, o que implica uma atuação mais sensível e contextualizada por parte da escola.

O contraste entre os perfis dos participantes evidencia, portanto, que uma inclusão efetiva requer que os professores, embora bem qualificados, desenvolvam estratégias de interação e diálogo com as famílias, fortalecendo a colaboração entre os atores envolvidos no processo educativo. Oliveira, Ferraz e Ribeiro (2019) destacam que sem essa articulação a inclusão corre o risco de se restringir a uma matrícula formal, sem promover uma participação ativa e uma aprendizagem significativa.

A análise comparativa dos perfis reforça a urgência de práticas educativas que valorizem a diversidade e promovam a equidade, conforme salientam Mantoan (2015) e Prieto (2023). A escola, ao acolher as famílias e reconhecer suas particularidades, deve assumir o papel de espaço de transformação social, promovendo não apenas o aprendizado formal, mas também o fortalecimento dos vínculos entre comunidade e instituição escolar. Somente por meio dessa aproximação será possível romper com as barreiras sociais e consolidar uma educação inclusiva e emancipadora.

Em seguida, abordam-se as vivências familiares, suas percepções e os desafios enfrentados no processo de inclusão.

4.2 As mães de pessoas com deficiência

A família constitui o primeiro espaço de desenvolvimento e socialização da criança com deficiência, sendo responsável por grande parte dos cuidados, adaptações e estímulos necessários ao seu bem-estar. Entretanto, o impacto do diagnóstico frequentemente provoca preocupação e mesmo um sentimento de dor pela idealização da criança sem deficiência, exigindo dos pais e responsáveis um esforço de reorganização emocional e prática. Franco (2009) e Minetto (2012), citados por Carniel *et al.* (2023), descrevem esse movimento como uma reidealização, em que os familiares precisam reconstruir suas expectativas com base na criança real, o que pode gerar sentimentos ambivalentes de aceitação, negação ou frustração.

A literatura evidencia que muitas famílias se deparam com a falta de conhecimento para lidar com a deficiência, recorrendo à escola e aos profissionais de apoio como mediadores do

processo educativo e social. Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) apontam que os pais, diante da inclusão escolar, frequentemente “esperam que seus filhos sejam acolhidos e, além disso, que a escola disponha de profissionais preparados para lidar com as necessidades educativas especiais”. Contudo, a realidade revela o despreparo docente e a insuficiência de recursos, o que amplia a sensação de vulnerabilidade e incerteza vivenciada pelos familiares.

Outro desafio significativo refere-se à falta de tempo e de rede de apoio. Muitos responsáveis precisam conciliar longas jornadas de trabalho com os cuidados intensivos, além de dedicar atenção a outros filhos. Essa sobrecarga recai majoritariamente sobre as mães, uma vez que a ausência ou distanciamento do companheiro é um fenômeno recorrente em famílias de crianças com deficiência Carniel (2023). Tais condições repercutem diretamente na saúde mental e física das cuidadoras, gerando sentimentos de solidão, exaustão e desamparo.

É fundamental reconhecer que essas experiências não são homogêneas, mas atravessadas por múltiplos marcadores sociais que potencializam as desigualdades. Observa-se, com frequência, que muitas dessas mães são mulheres pardas, em situação de baixa renda, beneficiárias de políticas públicas como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), e que assumem, de forma solitária, a responsabilidade pelo cuidado dos filhos, configurando-se como mães solo e com reduzida rede de apoio. Essas condições ampliam a vulnerabilidade social, econômica e emocional, intensificando os desafios já impostos pela deficiência e limitando o acesso a serviços de saúde, educação e assistência social. Desse modo, a sobrecarga vivenciada por essas mulheres não pode ser compreendida apenas a partir da dimensão da deficiência, mas sim pela articulação entre gênero, raça, classe social e condições de acesso às políticas públicas.

Segundo dados do IBGE (2022/2023) existem mais de 11 milhões de mães solo no Brasil, e ainda, o número de lares chefiados por mães solo cresceu 17,8% entre 2012 e 2022, subindo de 9,6 milhões para 11,3 milhões.

A escassez de recursos financeiros constitui outra barreira, pois limita o acesso a terapias especializadas, transporte adequado e aquisição de materiais adaptados. Como destacam Freiburger e Sardagna (2021), embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configure-se como um direito assegurado pela legislação brasileira, “as articulações realizadas para a implementação desse serviço são pouco conhecidas pelos familiares” (p. 552), revelando uma distância entre as políticas públicas e a realidade cotidiana das famílias.

Essas dificuldades repercutem diretamente nas expectativas familiares acerca da autonomia futura das crianças. Carniel (2023) identificaram que, quanto maior a gravidade do diagnóstico e as dificuldades de comunicação, menores as expectativas parentais em relação à

independência. Os autores ressaltam que, embora muitos pais se esforcem para estimular a autonomia, frequentemente, evitam alimentar esperanças sobre o futuro dos filhos, sobretudo em casos de Transtorno do Espectro Autista e deficiências múltiplas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre a ética do cuidado. Esta não deve ser entendida apenas como prática assistencial, mas como compromisso social e político de reconhecer a dignidade da pessoa com deficiência e corresponsabilizar família, escola, Estado e sociedade por sua inclusão. Como sublinha Fernandes (2016, apud Carniel (2023), a autonomia do indivíduo não está unicamente relacionada a suas limitações intrínsecas, mas à capacidade do ambiente de fornecer os apoios necessários e remover barreiras. Assim, a ética do cuidado orienta para além do acolhimento afetivo, incluindo a luta por políticas públicas efetivas, a ampliação dos serviços especializados e a promoção de relações sociais mais equitativas, capazes de aliviar a sobrecarga das famílias e favorecer o desenvolvimento pleno das potencialidades da pessoa com deficiência.

Com base no referencial teórico adotado e nas narrativas produzidas pelas participantes da pesquisa, a análise deste capítulo foi organizada em categorias que permitem compreender, de forma sistematizada, as experiências das famílias no contexto da educação inclusiva. Foram definidas as seguintes categorias de análise: (1) expectativas em relação ao desenvolvimento da criança; (2) contribuição das mães no processo de inclusão; (3) participação da família no processo de inclusão; (4) comunicação com professores e equipe pedagógica; (5) percepções sobre o suporte oferecido pela escola; (6) desafios enfrentados pelas famílias; e (7) renda familiar e vulnerabilidade social das famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Essas categorias orientam a análise dos dados empíricos e possibilitam evidenciar as múltiplas dimensões, emocionais, sociais, econômicas e educacionais, que atravessam a experiência das famílias de pessoas com deficiência.

4.2.1 Expectativas em relação ao desenvolvimento da criança

Ao solicitarmos às mães de alunos atendidos pelo AEE que expusessem suas expectativas em relação ao desenvolvimento de seus filhos, tivemos os seguintes relatos: “*Eu quero melhoria tanto para ele como para todas as crianças*” M1. Já a M2 expressou: “*Eu espero melhoras, desenvolvimento mental... ele foi criado só com adultos*”. A M3 por sua vez apontou: “*Eu acho que vai, não muito, mas vai*”, e a M4 explicou: “*Eu quero que meu filho melhore, que ele tenha um emprego bom.*”

As narrativas das mães convergem na esperança de avanços acadêmicos e sociais para seus filhos, mas apresentam nuances distintas: M1 manifesta uma visão coletiva, M2 destaca a necessidade de socialização, M3 demonstra ceticismo quanto aos resultados e M4 projeta um futuro acadêmico-profissional. Esse conjunto de percepções reflete o que Mantoan (2015) denomina como necessidade de ruptura paradigmática no modelo educacional: ou seja, não basta inserir alunos em salas regulares, é necessário reorganizar práticas pedagógicas para acolher e valorizar a diversidade.

Entretanto, ao analisar essas falas sob a perspectiva da interseccionalidade, compreende-se que as expectativas maternas não são produzidas de forma isolada, mas atravessadas por múltiplos marcadores sociais, como condição socioeconômica, nível de escolaridade, acesso à informação e suporte institucional. Nesse sentido, dialogando com o modelo social da deficiência (Bueno, 2008) e com a compreensão de que as desigualdades são socialmente produzidas, percebe-se que as expectativas das mães refletem não apenas as características individuais das crianças, mas também as condições estruturais em que essas famílias estão inseridas.

A fala da M2, ao mencionar que a criança “foi criada só com adultos”, evidencia possíveis limitações no acesso a espaços de socialização, o que pode estar relacionado a condições sociais e culturais específicas. Já o posicionamento da M3, marcado pela incerteza, pode ser interpretado à luz de experiências anteriores, ausência de suporte adequado ou mesmo da internalização de discursos limitantes sobre a deficiência, conforme alerta Carvalho (2009) ao discutir a construção de estigmas. Por outro lado, a expectativa de inserção no mercado de trabalho expressa pela M4 revela não apenas um desejo individual, mas também uma preocupação com a autonomia futura, fortemente influenciada pelas condições econômicas e pelas oportunidades disponíveis no contexto social.

Nesse mesmo sentido, Sasaki (2009) ressalta que a inclusão plena exige acessibilidade em múltiplas dimensões, metodológica, atitudinal e programática, superando a mera matrícula. Prieto (2023) reforça essa ideia ao destacar que a escola deve adaptar-se ao aluno, e não o contrário. A fala da M3, marcada por incerteza, tendo em vista a deficiência da criança pois como nos aponta Rezende (2022), crianças com transtorno do espectro autista, TEA, podem se desenvolver se estimuladas, mesmo aquelas de suporte 3, que possuem comprometimento na comunicação e socialização. Portanto, fica evidente que as expectativas não estão limitadas apenas ao saber acadêmico, mas para o desenvolvimento integral do estudante.

As percepções das mães encontradas neste estudo também dialogam com Duarte, Sousa e Matias (2025), que apontam a importância de compreender as expectativas das famílias, pois estas influenciam diretamente o percurso educacional e social das crianças. Oliva (2016) nos alerta que ainda persiste a visão equivocada de que a matrícula em escola regular já garante inclusão, quando é necessário criar condições concretas de aprendizagem. Carvalho (2009), por sua vez, adverte que confundir limitações com impedimentos reforça estigmas e sentimentos de incapacidade. De forma complementar Pagni (2019) nos mostra que a tentativa de “normalizar” pessoas com deficiência resulta na invisibilização da singularidade.

Cabral, Falcke e Marin (2021) enfatizam que as expectativas, sejam elevadas ou reduzidas, estão estreitamente relacionadas às condições de acolhimento e ao diálogo entre escola e famílias. Assim, compreender as expectativas parentais e seus desdobramentos é essencial para repensar o papel da escola, superar práticas excludentes e promover um processo inclusivo ético, equitativo e centrado na potencialidade de cada criança.

Pesquisas como as de Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) indicam as questões relativas às expectativas, evidenciando que o processo de inclusão implica também mudanças de paradigma sobre o papel da escola, que deve promover a aprendizagem de todos, reconhecendo suas potencialidades. A análise dos relatos maternos, articulada às reflexões teóricas, demonstra que as expectativas familiares transcendem o domínio acadêmico, abrangendo dimensões sociais, afetivas e de autonomia futura. Nesse sentido, a escola não pode se limitar a práticas assistencialistas ou meramente integrativas, mas, precisa construir um ambiente pedagógico capaz de acolher a diversidade, estabelecer diálogo constante com as famílias e desenvolver práticas colaborativas entre todos os agentes envolvidos. Assim, a inclusão se configura como um processo ético, político e pedagógico, que demanda corresponsabilidade coletiva e o compromisso efetivo de romper com modelos excludentes, assegurando às crianças com deficiência não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência e o êxito em seu percurso educacional.

A seguir destaca-se as contribuições das mães entrevistadas acerca da inclusão de seus filhos.

4.2.2 Contribuição das mães no processo de inclusão

Os relatos das participantes, apresentados no item anterior e retomados neste tópico, evidenciam que as famílias não apenas depositam expectativas sobre o desenvolvimento dos

filhos, mas também se percebem como corresponsáveis pelo processo de inclusão. A fala da mãe M1 “*Eu quero melhoria tanto para ele como para todas as crianças*” amplia a preocupação para além do interesse individual, sinalizando engajamento coletivo e compromisso com a inclusão de todos. Esse posicionamento indica, conforme Carvalho (2008), que a efetividade da inclusão requer um trabalho articulado entre família, professores e equipe escolar. A entrevistada também sugere a importância de práticas colaborativas estruturadas, reforçando que o protagonismo familiar pode ser um catalisador da inclusão quando há espaço para participação ativa.

Essa perspectiva é corroborada por Cabral (2014), ao demonstrar que a relação família-escola, frequentemente acionada apenas diante de dificuldades, torna-se mais efetiva quando se estabelece comunicação contínua e reconhecimento do papel das famílias. Nesse sentido, a participação não deve se restringir ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas envolver toda a equipe escolar, incluindo docentes da sala comum, assistentes e gestores.

A mãe M4, cuja fala também foi destacada anteriormente “*Eu quero que meu filho melhore, que ele tenha um emprego bom*”, associa a escolarização às possibilidades de ascensão acadêmica e profissional, revelando expectativas de futuro e mobilidade social. Tal percepção está em consonância com Duarte, Sousa e Matias (2025), que compreendem a escola como via essencial para a autonomia e inserção social, ainda que permeada por ansiedades e incertezas quanto à efetividade das políticas públicas.

O protagonismo das mães encontra respaldo nos marcos legais da educação inclusiva brasileira. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990) reafirmam a corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade na garantia do direito à educação. Assim, os depoimentos reforçam que a participação familiar não pode ser periférica, mas parte constitutiva do processo inclusivo.

Dessa forma, os resultados apontam que a inclusão escolar deve ser compreendida como um compromisso coletivo e democrático, que ultrapassa adaptações pontuais e exige uma renovação paradigmática do sistema educacional, capaz de reconhecer a família como parceira efetiva e indispensável.

A reflexão sobre o papel da família revela, portanto, que sua participação ativa é condição fundamental para o êxito da inclusão, pois contribui para construir uma escola aberta à diversidade.

4.2.3 Participação da família no processo de inclusão

A participação da família no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência não é apenas desejável, mas fundamental. Esse princípio está assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e reafirmado em documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que reconhecem a corresponsabilidade da família, do Estado e da sociedade na garantia do direito à educação e à convivência comunitária, com absoluta prioridade.

A literatura contemporânea tem enfatizado a centralidade da família como primeiro espaço de socialização e de construção identitária da criança. Para Borba *et al.* (2024), o núcleo familiar constitui o ambiente inicial de acolhimento emocional, incentivo à autonomia e mediação das primeiras interações sociais, configurando-se, portanto, como o primeiro contexto inclusivo. Essa compreensão demanda que a escola abandone práticas assistencialistas e reconheça a família como parceira estratégica e corresponsável no processo educativo.

A análise das narrativas evidencia diferentes níveis de engajamento familiar no acompanhamento da escolarização de seus filhos. As falas das mães revelam esse comprometimento, ainda que em intensidades distintas: “*Tudo que ele puder se fazer presente, eu levo*” M1; “*Sempre que posso, estou aqui dentro*” M2; “*Toda reunião que tem eu venho*” M3; “*Se for para o bem do meu filho, eu venho*” M4. M1 e M4 demonstram atitudes proativas, sinalizando um esforço contínuo para colaborar com os processos pedagógicos e de socialização; M2, embora presente, expressa frustração diante da escassez de espaços de diálogo com a escola “*Eu não tenho contato assim, direto com os professores, acho que nenhuma mãe aqui tem, né?*”; e M3 evidencia limitações pessoais, como falta de paciência e dificuldades para apoiar nas tarefas escolares “*Só os profissionais daqui mesmo que podem ter paciência.*”. Esses relatos evidenciam que, embora haja um envolvimento familiar significativo, a participação das mães ainda ocorre de forma desigual e frequentemente depende de iniciativa individual. Observa-se a ausência de um acompanhamento sistematizado por parte da escola, de modo que a presença das mães se limita a situações pontuais, como a assinatura de boletins ou a intervenção apenas quando as crianças apresentam desregulação comportamental.

A literatura corrobora essa análise, apontando que a presença da família é um elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar. Segundo Medeiros (2025), a colaboração entre

família e escola é destacada como um dos pilares da educação inclusiva, sendo fundamental para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Além disso, estudos como o de Lima (2025) ressaltam que a participação dos pais é crucial para o sucesso da inclusão escolar, promovendo um aprendizado mais significativo.

No entanto, a análise dos dados sugere que a participação familiar permanece majoritariamente condicionada à iniciativa individual e ao esforço próprio de cada família, sem estratégias pedagógicas sistematizadas por parte da escola. Isso alinha-se às colocações de Carvalho (2008), que enfatiza que o sucesso de qualquer iniciativa inclusiva está intrinsecamente ligado à construção deliberada de redes sólidas de apoio e de canais efetivos de diálogo entre a escola e as famílias.

Borba et al. (2024) reforçam que a ausência de colaboração entre escola e família compromete o acesso igualitário às oportunidades, a construção de aprendizagens e o desenvolvimento pleno das crianças. Por outro lado, quando há vínculo empático e democrático, fortalece-se a corresponsabilidade e criam-se condições mais favoráveis para a promoção de uma educação inclusiva. Nesse sentido, os autores afirmam que o protagonismo da família deve ser compreendido como um compromisso contínuo, que extrapola a rotina doméstica e se projeta nas decisões pedagógicas, nas adaptações curriculares e no planejamento das práticas escolares. Ainda segundo os autores, é preciso abandonar visões tradicionais e normativas de família, reconhecendo a diversidade das configurações familiares contemporâneas. Cada família traz em si um conjunto único de saberes, valores, vivências e modos de se relacionar com o mundo, e é exatamente nessa diversidade que reside a riqueza do diálogo escola-família.

Essa perspectiva é retomada e ampliada por Santos (2023), que identifica na corresponsabilidade coletiva, envolvendo de forma articulada a gestão escolar, os docentes e as famílias, uma condição *sine qua non* para a efetivação de uma inclusão educacional que transcenda o plano meramente formal.

Além disso, pesquisas recentes reforçam que o engajamento familiar influencia positivamente o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Estudos como os de Oliveira e Lima (2021) e Ferreira (2022) evidenciam que estruturas institucionais que promovam encontros periódicos, programas de orientação e mecanismos de comunicação contínua tendem a fortalecer essa parceria, transformando-a de uma ação pontual e volitiva em uma prática estruturada e permanente.

Os dados coletados sugerem que, não obstante o engajamento espontâneo verificado, torna-se premente e indispensável um esforço institucional coordenado, por parte da escola, no sentido de criar um arcabouço procedimental que fortaleça e legitime essa parceria, transformando-a de uma ação pontual e volitiva em uma prática estruturada e permanente.

Desse modo, é necessário destacar que a construção de uma escola inclusiva não pode prescindir do envolvimento das famílias. Como defendem Sasaki (1998) e Santana (2023), a inclusão se efetiva de melhor forma quando existe entre a escola e a família um sistema contínuo de comunicação, planejamento conjunto, escuta mútua e partilha de responsabilidades. Essa relação deve ser pautada por princípios de confiança, respeito e corresponsabilidade, reconhecendo que o sucesso da inclusão depende da ação articulada entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

4.2.4 Comunicação com professores e equipe pedagógica

As narrativas das mães revelaram uma significativa assimetria nos canais de comunicação escolar, concentrados, sobretudo, na professora do AEE, em detrimento das interações com os docentes da sala comum: *“Com a professora da sala comum eu não tive comunicação, mas com a do AEE sim”* M1; *“Só conversei com a professora do AEE duas vezes”* M2; *“Mais com a professora do AEE, os outros nunca”* M3; *“Só com a professora do AEE. Ela é muito cuidadosa”* M4. Esses relatos evidenciam que a proximidade estabelecida pelas famílias se encontra excessivamente centralizada na figura do AEE, caracterizando uma dinâmica comunicacional assimétrica que fragiliza o princípio de corresponsabilidade pedagógica entre todos os profissionais da escola.

Esse panorama aponta para a tendência recorrente de transferir ao AEE a responsabilidade quase exclusiva pela mediação do processo inclusivo. A professora responsável pelo atendimento especializado, em geral, atende cada estudante uma vez por semana, com duração que varia entre 40 e 100 minutos, equivalente de uma a duas aulas regulares. Além desses atendimentos individuais, essa profissional também realiza outras atividades fundamentais, como a adaptação de atividades pedagógicas, a orientação aos professores da sala comum, a elaboração de relatórios e o acompanhamento das famílias dos alunos público-alvo da educação especial. Tal acúmulo de funções acaba por sobrecarregar o trabalho docente, ao mesmo tempo em que reforça a ideia de que o AEE seria o principal espaço de responsabilidade pela inclusão. Estudos de Silva e Carvalho (2024) confirmam esse

movimento, indicando que as famílias tendem a perceber no AEE um espaço de maior escuta e acolhimento, enquanto os docentes da sala comum permanecem afastados do diálogo direto com os responsáveis pelas crianças atípicas. Entretanto, essa prática contraria os pressupostos da educação inclusiva, segundo os quais o acolhimento e a adaptação curricular devem ser responsabilidade compartilhada entre todos os atores escolares.

De acordo com Ribeiro (2025), o acolhimento eficaz das famílias depende de estratégias institucionais contínuas e horizontais de comunicação, que envolvam os professores da sala comum em toda a trajetória escolar do aluno, e não apenas em momentos pontuais. Em consonância, pesquisas de Schirmer et al. (2022) e Oliveira, Ferraz e Ribeiro (2019) apontam que a ausência de cooperação sistemática entre os docentes da sala comum e os do AEE constitui um entrave substantivo, comprometendo a coerência e a qualidade global do processo inclusivo.

Ainda que as famílias relatem, em grande parte, uma boa recepção por parte do AEE, dois pontos críticos persistem: a comunicação pouco estruturada com os professores regentes e aos poucos momentos que as mães possam ser orientadas sobre o desenvolvimento das crianças. Os profissionais, por sua vez, indicam dificuldades relacionadas à falta de formação específica, à carência de materiais adaptados e, em alguns casos, à resistência de famílias em lidar com os diagnósticos, fatores que enfraquecem a parceria plena (Silva; Carvalho, 2024).

Para Hettwer *et al.* (2024), a superação dessas barreiras exige uma mudança de cultura institucional, em que a comunicação com as famílias seja concebida como parte integrante da política de inclusão. Isso implica instituir canais formais e informais de diálogo, como agendas comunicativas, grupos digitais, rodas de conversa e momentos de escuta qualificada, que favoreçam a construção de vínculos sólidos, democráticos e empáticos entre a escola e os pais.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de uma gestão pedagógica que promova a articulação entre os diferentes segmentos escolares, rompendo com a lógica de encaminhar ao AEE como única via de suporte. Tal articulação poderia envolver o planejamento de ensino, as avaliações e as estratégias de mediação de forma colaborativa, valorizando os saberes familiares e respeitando as especificidades das crianças.

Portanto, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a interação com as famílias deve ser sistemática, dialógica e corresponsável, reconhecendo os pais como protagonistas no processo educativo. Como sintetiza Ribeiro (2025), “não basta acolher a criança: é preciso também acolher quem cuida dela, com escuta, flexibilidade e respeito às suas vivências e saberes”.

4.2.5 Percepções sobre o suporte oferecido pela escola

As falas das mães entrevistadas nesta pesquisa revelam um olhar positivo em relação ao acolhimento promovido pela escola aos seus filhos com deficiência. Expressões como “*Eles dão tudo de si*” M1, “*Eu fico satisfeita porque ele gosta dos professores*” M2, “*Tô gostando dessa parte da escola*” M3 e “*Eles fazem de tudo para ele aprender*” M4 indicam que, mesmo diante de desafios estruturais, há um esforço visível por parte da equipe escolar em promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Essa percepção evidencia que o suporte escolar, embora nem sempre sistematizado em políticas robustas de inclusão, é reconhecido no cotidiano como presença, escuta e atenção individualizada.

De acordo com Araújo (2023), o vínculo afetivo estabelecido entre os profissionais da escola e as famílias é frequentemente mais valorizado do que a estrutura material em si, pois representa um espaço de diálogo, confiança e partilha. Esse suporte simbólico é essencial para que as famílias se sintam parte do processo educativo e reconheçam na escola uma aliada no cuidado e desenvolvimento de seus filhos.

Nessa direção, Minatel e Matsukura (2015) observaram que muitas famílias relatam frustração em tentativas de inclusão fracassadas, principalmente em contextos marcados pela desinformação, pelo despreparo pedagógico e pela resistência à diferença. Nessas situações, o suporte percebido era mínimo ou inexistente, substituído por exclusão velada, como manter a criança isolada, restringi-la a atividades recreativas ou negar o acesso adequado às salas de aula. O contraste com os dados desta pesquisa mostra como o acolhimento ativo pode se configurar como dimensão concreta de uma escola inclusiva.

As participantes desta pesquisa reconhecem, portanto, os esforços empreendidos pela instituição escolar no acolhimento e atenção às crianças com deficiência, valorizando a dedicação e o empenho dos profissionais envolvidos. Todavia, é preciso salientar que essa percepção positiva, ainda que significativa, não obscurece a identificação de limitações estruturais que persistem e impactam a experiência discente. Nesse sentido, Ziesmann e Guilherme (2020) argumentam que a efetiva concretização do processo de inclusão transcende gestos isolados de boa vontade, condicionada à criação de condições reais e tangíveis que garantam a participação plena e autêntica de todos os estudantes. Para tanto, são necessárias políticas públicas estruturadas e sistêmicas de apoio, que superem iniciativas pontuais e desconectadas.

A percepção positiva do suporte escolar está diretamente associada ao acolhimento afetivo, à escuta das famílias e à disposição da equipe escolar em adaptar suas práticas. Contudo, ressalta-se que tais ações precisam ser acompanhadas por investimentos materiais, formação continuada, práticas pedagógicas colaborativas e diálogo permanente com a comunidade. A inclusão, enquanto processo multidimensional, exige que o suporte à criança atípica seja sustentado tanto por vínculos humanos quanto por estruturas institucionais sólidas.

4.2.6 Desafios enfrentados pelas famílias

Os relatos das participantes revelam que os desafios enfrentados pelas famílias de crianças com transtornos extrapolam os muros escolares e abrangem múltiplas dimensões da vida cotidiana. As falas “*Meu desafio é ele não ser verbal*” M1, “*Deveria ter mais reuniões*” M2, “*Eu não tenho paciência*” M3, “*Muitas vezes não sei nem por onde começar*” M4 evidenciam angústias que vão desde a comunicação direta com o filho até a sobrecarga emocional, a carência de escuta por parte da escola e a ausência de estratégias concretas de enfrentamento.

A fala de M1 “*Meu desafio é ele não ser verbal*” evidencia os impactos práticos e emocionais da ausência de linguagem oral, somados à dificuldade de acesso a recursos especializados, intensificada por baixa escolarização e renda limitada. M3 “*Eu não tenho paciência*” revela a sobrecarga de mães que, muitas vezes sem apoio do parceiro ou do pai da criança, assumem sozinhas a criação de filhos com deficiência, vivenciando abandono afetivo e material. M4 “*Muitas vezes não sei nem por onde começar*” expõe desorientação frente a demandas educativas complexas, enquanto M2 “*Deveria ter mais reuniões*” aponta a comunicação insuficiente entre escola e família, restringindo a participação a situações pontuais ou emergenciais.

Sob a lente da interseccionalidade, gênero, raça/cor, classe e ausência de suporte familiar se articulam, configurando uma vulnerabilidade múltipla. Essas mães enfrentam desafios econômicos, educativos e sociais, carregando o peso de uma sociedade que historicamente invisibiliza o trabalho de cuidado feminino e legitima o abandono parental, tornando sua participação escolar desigual, reativa e condicionada a barreiras estruturais que vão além da escola.

De acordo com Lima *et al.* (2024), os familiares vivenciam um acúmulo de responsabilidades, frequentemente associado à falta de apoio institucional, desinformação e escassez de orientações práticas sobre como lidar com as especificidades dos filhos. Complementando essa análise, Alves (2024) enfatiza que a comunicação falha é um dos principais obstáculos à colaboração entre família e escola, e que a ausência de reuniões regulares, como relatado por M2, fragiliza o processo de inclusão. Nessa mesma direção, Diniz *et al.* (2023) defendem que a escola, além de ensinar, deve assumir papel orientador junto às famílias, promovendo vínculos empáticos e instituindo canais permanentes de diálogo e escuta ativa.

A complexidade desses relatos evidencia que a efetiva inclusão escolar não pode ser compreendida apenas no espaço físico da escola, mas requer suporte às famílias em sua integralidade. Essa constatação dialoga com Gomes e Machado (2020), que, ao investigarem contextos escolares no campo, identificaram que a carência crônica de condições de suporte intensifica ciclos de exclusão e marginalização. Assim, os desafios enfrentados pelas famílias são de natureza multifacetada, emocionais, estruturais, relacionais e formativos, e, por isso, exigem soluções intersetoriais que envolvam educação, saúde e assistência social.

Em síntese, o enfrentamento dessas dificuldades requer não apenas a dedicação individual de professores ou gestores, mas uma concepção de inclusão como compromisso ético e social coletivo. Trata-se de construir uma rede de sustentação integral, capaz de prover suporte multidimensional não apenas ao estudante, mas também às famílias, reconhecidas como agentes fundamentais no processo. Como consequência, a inclusão deixa de ser responsabilidade restrita ao campo pedagógico e passa a ser entendida como projeto social amplo, sustentado por políticas públicas articuladas, pela valorização das práticas inclusivas e pela corresponsabilidade entre escola, família e sociedade.

4.2.7 Renda familiar e vulnerabilidade social das famílias beneficiárias do BPC

As famílias que possuem crianças com deficiência e são beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) apresentam um quadro acentuado de vulnerabilidade social, marcado pela instabilidade econômica e pela sobrecarga emocional e física dos cuidadores, em especial das mães. Em muitos casos, o BPC representa a única fonte de renda estável do grupo familiar, sendo utilizado não apenas para as despesas diretamente relacionadas à criança, mas

também para custear alimentação, moradia e transporte, configurando-se como um mecanismo de segurança mínima de sobrevivência.

O estudo de Santos (2011) evidencia que o BPC tem papel relevante na proteção social de famílias empobrecidas, assegurando o acesso a bens básicos e ampliando a autonomia das pessoas com deficiência. No entanto, o autor destaca que, embora o benefício atenua a pobreza, ele não elimina a desigualdade estrutural nem supre a ausência de políticas complementares de inclusão produtiva. Muitas mães acabam se afastando do mercado de trabalho formal para dedicar-se integralmente ao cuidado dos filhos e, mesmo diante desse afastamento, não recebem qualquer tipo de proteção social adicional por parte do Estado. Tal cenário reforça a vulnerabilidade das mulheres cuidadoras, que, além de responsáveis pelo cuidado contínuo, assumem as tarefas domésticas e o acompanhamento escolar e de saúde das crianças.

Corroborando essa realidade, o estudo de Marques et al. (2021), realizado em Sobral-CE, mostra que apenas 37,2% das famílias com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) recebem o BPC, e uma parcela ainda menor é contemplada pelo Programa Bolsa Família. Esses dados revelam que a cobertura das políticas de transferência de renda ainda é insuficiente, considerando o alto custo financeiro e emocional que o cuidado demanda. Os autores ressaltam que muitas famílias vivem da informalidade ou de trabalhos esporádicos, o que agrava a insegurança econômica e dificulta o acesso contínuo a terapias e tratamentos especializados.

No contexto das entrevistas realizadas nesta pesquisa, observou-se que as mães, em sua maioria, cuidam sozinhas dos filhos com deficiência, sendo raros os casos em que o cuidado é compartilhado com outro membro da família. A rotina diária é extenuante, exigindo que elas se desdobrem entre o cuidado, as tarefas domésticas e, em alguns casos, atividades informais de geração de renda. Essa sobreposição de funções contribui para o adoecimento físico e emocional, bem como para o isolamento social, dado que o tempo e os recursos disponíveis são limitados.

É possível afirmar que, apesar de representar uma importante política compensatória, o BPC não rompe com a lógica da dependência econômica e da exclusão social. Ele funciona como um amortecedor da pobreza, mas não como um instrumento de emancipação das famílias. O acesso à renda mínima, embora vital, deve ser acompanhado de políticas integradas que incluam apoio psicossocial, formação profissional para cuidadores e oportunidades de inserção laboral flexível. Somente assim será possível mitigar a condição de vulnerabilidade que atravessa essas famílias e promover uma inclusão social mais efetiva.

Em termos simbólicos e práticos, o BPC carrega um duplo significado: de um lado, expressa o reconhecimento do Estado diante da desigualdade; de outro, revela a persistência de um modelo de proteção assistencialista, ainda distante de uma política de justiça social plena. Assim, pensar a renda das famílias com crianças com deficiência é também pensar o lugar da mulher cuidadora na sociedade, sua invisibilidade e as estratégias de sobrevivência que ela constrói diante da ausência do Estado.

Concluída a análise das famílias, passa-se à escuta dos professores e do profissional do AEE, destacando suas percepções e práticas quanto à inclusão.

4.3 Profissional do AEE e Professores

Nessa subseção analisa-se as narrativas do profissional do AEE e dos professores, visando compreender suas percepções acerca do planejamento colaborativo entre professores da sala de recursos multifuncional (SRM) do Atendimento educacional especializado (AEE) no contexto familiar e como os professores avaliam a sua formação e as práticas para atuação com crianças e adolescentes com deficiência com vistas a educação inclusiva.

Parte-se do entendimento de que os professores constituem atores centrais na efetivação das políticas inclusivas, cujas concepções, expectativas e práticas diretamente influenciadas por fatores formativos, institucionais e estruturais. Nesse sentido, a análise das narrativas permite evidenciar tensões, avanços e desafios presentes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à articulação entre o ensino comum e o AEE.

Com base no referencial teórico adotado e nos dados empíricos produzidos na pesquisa, a análise desta subseção foi organizada nas seguintes categorias: (1) expectativas sobre a inclusão escolar; (2) planejamento colaborativo entre professores da sala comum e do AEE; (3) formação docente e preparo profissional; (4) práticas pedagógicas inclusivas; (5) interação com as famílias; e (6) barreiras à inclusão e condições estruturais. Essas categorias orientam a interpretação das narrativas docentes, permitindo compreender, de forma articulada, as dimensões pedagógicas, institucionais e relacionais que influenciam a efetivação da educação inclusiva.

4.3.1. Expectativas sobre a inclusão escolar

A análise das narrativas dos professores entrevistados sobre “Expectativas sobre a inclusão escolar” revela um campo permeado por contradições, esperanças, frustrações e reflexões críticas. As expectativas docentes se constroem à luz de experiências concretas vividas no cotidiano escolar, mediadas por fatores formativos, institucionais e subjetivos, o que reforça a necessidade de compreensão dessas vozes à luz do debate acadêmico contemporâneo.

De início, a fala do professor P1, que atua no AEE expressa uma expectativa positiva e centrada nas potencialidades dos estudantes, ao afirmar que “*o nosso foco sempre é nas potencialidades do aluno*”. Essa postura demonstra um olhar que reconhece a capacidade dos estudantes com deficiência de avançarem em sua aprendizagem, o que se alinha à perspectiva de Callonere e Hübner (2012), para quem a efetiva inclusão depende do rompimento com práticas excludentes, sendo essencial reconhecer as/os participantes em suas singularidades e direitos. A expectativa otimista de P1 também ressoa nas contribuições de Mantoan, Prieto e Arantes (2023), que enfatiza a valorização das diferenças como alicerce de uma escola inclusiva e transformadora.

Em contraste, a fala do professor P2 evidencia uma expectativa moderada, condicionada à formação docente, ao dizer: “*a gente tem a expectativa de que a gente tenha uma preparação, porque a inclusão ainda está nos passos iniciais*”. Tal perspectiva dialoga diretamente com os achados de Coelho e Coelho (2024), que apontam a formação continuada como um dos principais gargalos enfrentados pelos professores para atuar com competência no contexto da educação inclusiva. Conforme exposto anteriormente nesse trabalho, a ausência de preparação adequada impacta a qualidade do trabalho pedagógico e limita a possibilidade de os professores desenvolverem práticas efetivamente inclusivas.

O professor P3 demonstra uma expectativa marcada por incertezas e limitações estruturais, ao relatar: “*a inserção desses meninos na sala de aula [ocorre] sem necessariamente a gente ter suporte para incluí-los nas nossas atividades*”. Essa constatação traz à tona uma das críticas mais recorrentes à política de inclusão no Brasil, que, conforme Callonere e Hübner (2012), muitas vezes se restringe à matrícula dos estudantes nas escolas regulares, sem garantir os apoios pedagógicos, físicos e institucionais necessários para que a inclusão aconteça de fato. Essa presença física sem suporte remete à ideia de uma inclusão simbólica, em que o sujeito está presente, mas não necessariamente incluído.

De modo geral, no Brasil, de acordo como o Censo Escolar da Educação Básica (2024), foram registradas 2.076.825 matrículas na educação especial, representando um crescimento de 58,7% em relação a 2020 e embora esse aumento seja significativo em termos percentuais cabe perguntar sobre a qualidade dessa inclusão, considerando todos os aspectos imbricados nesse processo.

A fala do professor P4, por sua vez, apresenta uma expectativa realista, que valoriza pequenos avanços como conquistas significativas. Ao dizer que *“às vezes um pequeno ganho é um grande ganho, dependendo da deficiência que o aluno tenha”*, o docente demonstra sensibilidade às singularidades do processo de aprendizagem de cada estudante. Essa compreensão encontra eco na ideia de "gestão da experiência do conhecimento" defendida por Coelho e Coelho (2024), na qual o professor atua como mediador sensível e atento às condições concretas de cada aluno, reconhecendo os micros progressos como passos fundamentais na trajetória escolar.

A fala do professor P5 *“Acho que não teve muita informação, não houve uma preparação específica para essa demanda”*, expressa uma expectativa crítica, que associa a realização da inclusão à criação de políticas públicas e à superação de entraves estruturais, como a formação precária e o excesso de alunos por sala. Essa visão crítica está fortemente alinhada à análise de Oliveira e Gomes (2024), que demonstram como as baixas expectativas docentes muitas vezes têm origem em construtos históricos e culturais que descredibilizam os estudantes com deficiência. Os autores defendem que é preciso romper com essas significações e reconstruir as práticas pedagógicas sob novas bases éticas, políticas e formativas.

As reflexões de Ribeiro e Leal (2016), destacam que as narrativas docentes expressam tensões entre a lógica biomédica e o modelo social da deficiência, revelando que, embora muitos educadores reconheçam a importância da inclusão, ainda persistem visões que associam a deficiência à limitação individual ou à falta. Segundo Ribeiro e Leal (2016), as concepções dos professores podem, simultaneamente, criar possibilidades e impedimentos para a inclusão: enquanto alguns discursos favorecem práticas emancipadoras, outros mantêm o estigma da diferença como deficiência, limitando as expectativas quanto às potencialidades dos alunos.

Nesse sentido, compreender as expectativas docentes exige considerar as dimensões simbólicas e históricas que estruturam a percepção da deficiência no contexto escolar. A partir

do diálogo com os *disability studies* e com o modelo social da deficiência, defendido por Barnes, Barton e Oliver (2002) e discutido por Ribeiro e Leal (2016), entende-se que o desafio da inclusão não reside apenas na superação de barreiras físicas, mas, também, na transformação das concepções e práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades. Assim, o modo como o professor percebe a criança com deficiência orienta suas expectativas e, conseqüentemente, suas ações em sala de aula.

Dessa forma, as expectativas docentes sobre a inclusão escolar aparecem como representações complexas, que oscilam entre o desejo de ver os estudantes avançarem, a frustração diante da falta de suporte e a resistência silenciosa sustentada por formações precárias e estruturas excludentes. As vozes dos professores revelam que a inclusão, para além de um direito, é um processo contínuo de ressignificação das práticas escolares e das subjetividades docentes. Para que essa expectativa se traduza em realidade, é fundamental investir em formação crítica, reestruturação institucional e políticas públicas que sustentem uma escola inclusiva e comprometida com a equidade e a justiça social.

4.3.2 Planejamento colaborativo

O planejamento colaborativo entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é reconhecido, tanto nas políticas educacionais quanto na literatura científica como uma prática indispensável à efetivação da educação inclusiva. De acordo com Barbosa e Silva (2025), essa prática pedagógica visa a construção conjunta de estratégias acessíveis que garantam o direito à aprendizagem e a equidade escolar, sendo essencial para que o currículo contemple as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No entanto, conforme demonstram as narrativas de professores da rede pública analisadas, essa colaboração ainda se concretiza de forma limitada e, muitas vezes, improvisada. A participante P1, responsável pelo AEE, destaca que há diretrizes municipais que preveem momentos destinados ao planejamento conjunto, como a última semana de cada mês. Segundo ela, “*a gente já iniciou isso e constantemente a gente faz, não é só naquela data*”, indicando sua disposição em estabelecer um diálogo constante com os docentes da sala comum. Ainda assim, ela reconhece que as dificuldades persistem: “*tem que melhorar muito ainda, porque as coisas não acontecem como a gente planeja [...] a gente está sempre nessa tentativa.*”

Essa percepção dialoga com os achados de Araruna (2018), que aponta que, embora haja abertura e intenção de colaboração por parte dos profissionais, a prática ainda ocorre de forma assistemática, muitas vezes sem planejamento prévio ou intencionalidade definida, motivada por demandas emergenciais do cotidiano escolar.

Do ponto de vista dos professores da sala comum, os relatos evidenciam que o planejamento colaborativo é, em geral, informal e marcado por trocas esporádicas, sem sistematização. A participante P2 relata que, apesar do contato com a professora do AEE, o trabalho permanece centrado em adaptações pontuais: *“A gente não faz uma atividade específica para aquele aluno, não.”* Ela enfatiza que o principal impedimento é o tempo: *“A demanda da gente já é tanta coisa que a gente não tem tempo durante o planejamento [...] isso não é ainda uma prioridade. Deveria ser, mas não é.”*

Essa constatação é sustentada por Nascimento (2024), cuja intervenção pedagógica revelou que a sobrecarga de trabalho, o acúmulo de burocracias e o tempo reduzido de planejamento são obstáculos recorrentes à atuação colaborativa entre os professores. A autora ressalta que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que torna o apoio do AEE ainda mais necessário.

O participante P3 também critica a falta de organização institucional para viabilizar essa articulação: *“Existe, mas [...] a gente não consegue sentar para traçar, de fato, alguns métodos.”* Essa dificuldade não se restringe à disponibilidade individual dos docentes, mas revela problemas estruturais na gestão do tempo escolar e na cultura organizacional das instituições. Em muitas escolas, o planejamento pedagógico é fragmentado, voltado para o cumprimento de metas administrativas ou avaliações, internas e externas, e não contempla espaços formais de diálogo interdisciplinar, a própria rotina de sala de aula. Além disso, os horários de planejamento raramente são compatíveis entre os professores da sala comum e os do AEE, inviabilizando encontros regulares. Soma-se a isso o número reduzido de profissionais especializados, que precisam atender diversos alunos e unidades, o que torna o planejamento conjunto uma tarefa quase inviável.

Outro fator relevante é o modelo de organização do trabalho docente, ainda centrado na lógica individual e conteudista, em detrimento da cooperação e da construção coletiva do conhecimento. Como argumenta Araruna (2018), as condições de trabalho e a própria cultura escolar continuam incompatíveis com uma perspectiva inovadora de ensino inclusivo, marcada pela corresponsabilidade entre os profissionais. Assim, a ausência de políticas institucionais

que assegurem tempo, espaço e reconhecimento para o planejamento colaborativo reforça a sensação de isolamento docente e fragiliza o vínculo entre o ensino comum e o AEE.

Mesmo quando há iniciativas de aproximação entre os docentes, como nas experiências narradas pelas participantes P4 e P5, essas ainda se configuram como práticas pouco consolidadas. A P4 relata trocas informais com a professora do AEE, mas afirma não realizar um planejamento individualizado: “*Um planejamento individual não. Eu não tenho um planejamento individual.*” Já a P5 menciona reuniões entre a professora do AEE e os docentes de área, mas ressalta a limitação provocada pela sobrecarga: “*Às vezes esse professor está muito sobrecarregado, então ele não consegue dar tanto suporte.*”

Frente a essas evidências, é possível afirmar que o planejamento colaborativo ainda está longe de se concretizar como uma prática sistemática e institucionalizada. As falas dos docentes confirmam o diagnóstico presente na literatura, segundo o qual a colaboração entre o ensino comum e o AEE tende a ocorrer de modo fragmentado, muitas vezes limitada ao atendimento de urgências cotidianas (Araruna, 2018). Além disso, como afirmam Barbosa e Silva (2025), sem investimento em formação continuada e políticas claras que viabilizem momentos estruturados de articulação, o ideal do planejamento colaborativo permanece restrito ao campo da intenção.

A superação desses desafios exige a reorganização dos tempos escolares, a ampliação do número de profissionais do AEE nas escolas e o fortalecimento das políticas públicas que priorizem a cultura da cooperação docente. Como reforça Nascimento (2024), o contato direto e sistemático entre os professores pode gerar impactos significativos na qualidade do ensino, na inclusão efetiva dos estudantes da Educação Especial e na valorização da diversidade no espaço escolar.

4.3.3 Formação docente e preparo profissional

As narrativas dos docentes da rede pública municipal evidenciam uma lacuna recorrente na formação inicial no que se refere à educação inclusiva. Apesar de a presença crescente de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, muitos professores ainda se sentem despreparados para promover práticas pedagógicas que atendam à diversidade. Esse cenário é confirmado pela literatura acadêmica, que aponta a formação docente como um dos principais entraves para a consolidação de uma escola inclusiva.

A participante P1, atuante no AEE, destaca a ausência de conteúdos sobre inclusão em sua graduação em Letras: afirma, contudo, que sua especialização em Educação Especial e os cursos oferecidos pela prefeitura tiveram caráter mais prático, com vivências relevantes para sua atuação: *“Eu acho que foi uma formação muito boa, com parte prática.”* Essa percepção de vazio formativo também é compartilhada por docentes da sala comum.

Essa carência não se explica apenas pela ausência de disciplinas específicas, mas também pela permanência de uma lógica tecnicista na formação docente. Como analisa Saviani (2008), o tecnicismo educacional, herdado das políticas de racionalização do ensino dos anos 1970, reduziu a docência a um conjunto de técnicas de ensino voltadas à eficiência e ao desempenho, esvaziando seu caráter reflexivo e político. Sob essa perspectiva, a formação do professor é concebida como treinamento para execução de métodos previamente definidos, e não como um processo intelectual de análise crítica e construção autônoma do saber pedagógico. Essa racionalidade impede o desenvolvimento de uma prática docente emancipadora, reforçando a distância entre teoria e prática e inviabilizando a formação de um profissional que compreenda as múltiplas dimensões da inclusão escolar.

A participante P2 reconhece: *“Sem formação. É isso que eu estava te dizendo. A gente está ainda engatinhando nesse sentido.”* Ela expressa o desejo por formações mais situadas na prática: *“Aconteceu situação tal, a gente age de forma tal.”*

Esse depoimento explicita o efeito da desintelectualização do saber docente, processo descrito por Contreras (2012) e Giroux (1997), no qual o professor é gradualmente afastado de sua condição de intelectual crítico e transformado em mero executor de orientações prescritas por instâncias superiores. Essa condição reflete o legado tecnicista na educação brasileira, que naturaliza a fragmentação entre pensar e fazer, transformando o ato educativo em simples aplicação de técnicas. Como resultado, o professor perde autonomia sobre o próprio trabalho e tem sua capacidade de reflexão sobre a prática profundamente limitada, o que compromete o potencial transformador da escola inclusiva.

Em relação à formação reivindicada por professores do AEE, embora seja justificada pela complexidade desta prática, pode-se também identificar uma visão de que a formação dará “uma receita de bolo” para a atuação. Esse aspecto deve ser refletido, pois pode expressar uma contradição, uma dicotomia entre teoria e prática, ou seja, os aspectos teórico-metodológicos não apreendidos em sua totalidade, geram um descompasso na atuação.

A relação teoria-prática supõe a construção de um campo de mediações que não está dado de imediato, razão pela qual tal relação exige reflexão crítica e continuada.

O participante P3 vai além e afirmar categoricamente: *“Eu não acho que estou preparado. Definitivamente, eu acho que não estou preparado.”* Para ele, o preparo profissional exige formações mais robustas, com fundamentação teórica, estudo de casos e estratégias aplicáveis: *“A gente deveria ter acesso a cursos mais robustos, até mesmo especializações.”* Essa reivindicação por formações mais consistentes indica uma tentativa de resistência à lógica tecnicista. No entanto, como aponta Nóvoa (2009), essa resistência encontra barreiras estruturais, uma vez que o modelo de formação continuada frequentemente reproduz o mesmo viés instrumental da formação inicial, centrado na resolução imediata de problemas e na prescrição de métodos. A impossibilidade de romper com o tecnicismo sem uma revisão profunda das políticas formativas e curriculares reforça o ciclo de insegurança profissional e impede a construção de um professor pesquisador de sua própria prática. A docência, assim, permanece aprisionada entre o discurso da inovação e a realidade da subordinação técnica.

A participante P4, relata que teve pouco ou nenhum contato com conteúdos relacionados à inclusão durante sua formação em Matemática: *“Muito pouco mesmo. Acho que nem tive.”* Ela aponta que a Secretaria Municipal de Educação deveria oferecer formações sistemáticas e recorrentes sobre inclusão.

A participante P5, compartilha diagnóstico semelhante: *“A minha formação acadêmica não preparou tanto para essa educação inclusiva. Trouxe conhecimentos muito básicos.”* Ela defende que as formações aconteçam na própria escola, com momentos regulares e práticos de troca de experiências entre os docentes: *“A gente precisa de muita formação, e de preferência continuada.”*

Esses relatos se alinham ao que Ribeiro, Maciel e Monteiro (2022) identificaram em estudo sobre saberes docentes para a educação inclusiva: a percepção de que a formação inicial é insuficiente para preparar o professor para lidar com a complexidade das deficiências, evidenciando a necessidade de que a formação continuada esteja diretamente vinculada à prática cotidiana. As autoras enfatizam que o desenvolvimento profissional deve ocorrer em diálogo constante entre teoria e prática, possibilitando ao docente refletir sobre sua atuação e construir estratégias de mediação que favoreçam aprendizagens significativas para todos os estudantes.

De modo convergente Tavares, Santos e Freitas (2016) identificaram em estudo com professores da rede pública: a percepção de que a formação recebida foi insuficiente, a busca por formações continuadas como tentativa de suprir essa lacuna, e a crítica ao conteúdo superficial das disciplinas oferecidas na graduação. Essa realidade revela uma dissociação

persistente entre teoria e prática, frequentemente denunciada pelos professores e corroborada por Araujo (2017), que destaca a necessidade de superar a racionalidade técnica que reduz a formação a mera aplicação de conteúdos descontextualizados.

A crítica à ausência de transversalidade na abordagem da inclusão nos currículos de formação inicial também é desenvolvida por Leite (2016), ao afirmar que a inclusão deve ser compreendida como princípio basilar do sistema educacional, e não como um conteúdo isolado ou excepcional. A autora ressalta que não se trata de criar uma “didática específica para alunos com deficiência”, mas sim de formar professores com sólido conhecimento pedagógico, capazes de diferenciar percursos de aprendizagem e de planejar ações em contextos heterogêneos.

Além disso, as falas analisadas demonstram que a insegurança dos professores diante da diversidade afeta diretamente suas práticas pedagógicas. Essa angústia, como sublinha Araujo (2017), está enraizada em uma formação que, muitas vezes, negligencia a articulação entre teoria e prática e não considera os desafios reais do cotidiano escolar.

A construção de uma escola inclusiva demanda, portanto, uma transformação profunda na formação docente. Como afirmam Tavares et al. (2016), é preciso romper com o modelo reducionista e instrumental da formação e investir em políticas públicas que garantam formação inicial e continuada de qualidade, com foco no desenvolvimento do pensamento crítico, na reflexão sobre a prática e na construção coletiva do saber docente.

Nesse sentido, as narrativas dos professores reforçam a tese de que a formação docente para a inclusão não deve ser entendida como um evento pontual, mas como um processo contínuo e integrado à prática pedagógica, como defendem os marcos teóricos e legais da educação inclusiva. A qualificação profissional, ancorada em princípios éticos, políticos e epistemológicos, é condição indispensável para a promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade como um direito e como um potencial pedagógico.

4.3.4 Práticas pedagógicas inclusivas

As estratégias de inclusão mencionadas envolvem desde adaptação de atividades e avaliações até a tentativa de promover interações sociais e acompanhamento individualizado.

"Eu tento trazer o aluno para a conversa para ver se ele está entendendo ou não" (P4)

A P1 relata experiências positivas com projetos colaborativos, em que os alunos com deficiência participaram de apresentações e atividades em grupo. P2, P3 e P5 destacam que

costumam adaptar provas e dar apoio pontual, mas sem uma estratégia sistematizada. P3 “*A gente começou a fazer um trabalho alguns semestres de fazer algumas provas adaptadas.*” P4 enfatiza a conversa e a aproximação com os alunos como forma de apoio individualizado “*eu tento me aproximar mais durante as aulas, o que eles estão precisando, mas um planejamento individual, não*”.

Esse achado reforça a necessidade apontada por Sasaki (2009) e Radetski *et al.* (2023), de que a formação continuada seja contextualizada, interdisciplinar e voltada à realidade das escolas públicas. A ausência de preparo específico impacta diretamente na qualidade do ensino e no êxito do processo de inclusão.

Essas práticas dialogam com o estudo de Ribeiro, Bizarria e Mendonça (2020), visto que as autoras destacam que a adaptação curricular e a mediação pedagógica sensível às necessidades individuais são dimensões centrais da inclusão escolar, mas que dependem fortemente da escuta atenta e da flexibilidade docente. Conforme as profissionais participantes de nossa pesquisa, adaptar não se limita a modificar materiais, mas implica reorganizar o planejamento didático, criar oportunidades de interação e promover sentimentos de pertencimento e acolhimento entre as crianças.

Nesse sentido, Ribeiro *et al.* (2020) afirmam que o uso de diferentes recursos, como materiais de Artes Visuais, pode funcionar como instrumento de mediação para a aprendizagem e para as relações sociais, estimulando a cooperação entre as crianças e o desenvolvimento da autonomia. As práticas observadas pelas autoras revelam que as professoras, mesmo com limitações de formação e apoio institucional, constroem saberes pedagógicos a partir da experiência, orientados pela escuta e pela observação do comportamento das crianças em sala de aula.

Em nossa pesquisa também identificamos que os professores da rede municipal demonstram disposição para a inclusão, mas carecem de uma sistematização das práticas e de momentos coletivos de reflexão sobre suas ações pedagógicas. Assim como no estudo de Ribeiro *et al.* (2020), as adaptações são frequentemente intuitivas e circunstanciais, realizadas com base no esforço individual de cada docente e nas condições materiais disponíveis. Essa realidade revela a necessidade de institucionalizar a colaboração entre professores do AEE e da sala comum, promovendo trocas efetivas de saberes e estratégias de ensino.

Portanto, promover práticas pedagógicas inclusivas requer, mais do que boa vontade, exige planejamento intencional, suporte institucional e formação crítica. É necessário que a escola se reconheça como um espaço de aprendizagem coletiva, em que cada sujeito, docente ou discente, é corresponsável pela construção de um ambiente acolhedor, acessível e transformador.

4.3.5. Interação com as famílias

No que se refere à interação com as famílias, percebe-se que ela é frágil e, muitas vezes, mediada apenas pela professora do AEE. A participante P1 relata um histórico positivo de relações com as famílias, ainda que reconheça dificuldades em alguns casos. Já P3, P4 e P5 indicam baixo contato com os pais, restringindo-se a reuniões esporádicas ou encaminhamentos feitos pela escola. Para P3, *“quando você está na sala de aula exclusivamente é muito complexo você estar saindo de sala que eu estou falando uma realidade muito minha que eu vi”*. P4, por sua vez, aponta: *“Não tenho, eu não tenho nenhum contato com a família com alunos com deficiência.”* P5 complementa: *“O que eu observo é que os professores estão tendo cada vez menos contato com as famílias.”*

Todos reconhecem que a participação familiar é fundamental para o sucesso da inclusão, mas lamentam que a comunicação direta seja limitada. A fala de P2, *“tem que ser uma parceria. Escola, família, e para haver o melhor crescimento do aluno”*, e reforça a compreensão de que a cooperação entre esses sujeitos é indispensável. Tal perspectiva converge com Mantuan e Pietro (2023), ao afirmarem que a parceria entre escola e família potencializa a aprendizagem, amplia as possibilidades de desenvolvimento e reforça a importância do diálogo constante, visando ao bem-estar das crianças público-alvo da educação inclusiva.

Tanto os familiares quanto os professores apontaram a figura da professora do AEE como o principal canal de comunicação entre família e escola, indicando a centralização do processo inclusivo nesta profissional. Essa constatação é preocupante, pois revela que a inclusão ainda não é assumida como responsabilidade coletiva da escola, contrariando os princípios estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A análise das narrativas evidencia que essa fragilidade na interação não se restringe a aspectos organizacionais apenas, mas reflete dimensões estruturais da racionalidade neoliberal que atravessa as instituições escolares. Conforme discutem Dardot e Laval (2016), o

neoliberalismo deve ser compreendido não apenas como um sistema econômico, mas como uma racionalidade que orienta modos de pensar, agir e se relacionar, sustentada pela lógica da concorrência e da responsabilização individual. Nesse contexto, a escola tende a reproduzir práticas que fragmentam o trabalho coletivo e transferem responsabilidades que deveriam ser compartilhadas.

Desse modo, tanto os professores quanto as famílias acabam internalizando essa lógica: os docentes, sobrecarregados e pressionados por demandas burocráticas e produtivistas, têm pouco tempo e espaço para o diálogo; e as famílias, por sua vez, delegam à escola, e, mais especificamente, à professora do AEE, o papel de mediação e acompanhamento dos estudantes. Essa dinâmica revela um processo de individualização das responsabilidades, que enfraquece os laços de cooperação e compromete a construção de uma cultura inclusiva baseada na corresponsabilidade e na solidariedade.

A superação dessa lógica requer políticas institucionais que garantam condições objetivas para o envolvimento das famílias e fomentem uma cultura de diálogo permanente entre todos os agentes educativos. Somente a partir de uma reconstrução dos vínculos coletivos e de uma crítica à racionalidade neoliberal será possível fortalecer uma educação inclusiva efetiva, pautada na ética da colaboração e no compromisso com a diversidade.

4.3.6. Barreiras à inclusão e condições estruturais

As narrativas dos docentes entrevistados revelam a centralidade da participação familiar como elemento facilitador ou, em muitos casos, limitador no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Ainda que as diretrizes nacionais da educação inclusiva reconheçam a família como coparticipante essencial na trajetória educacional do aluno, os relatos evidenciam tensões, lacunas e diferentes níveis de engajamento que impactam diretamente a efetividade do processo inclusivo.

A participante P1, do AEE, evidencia que sua atuação transcende o espaço pedagógico e envolve ações de acolhimento e escuta às famílias: *“O professor do A.E.E. é o apoio desses alunos, dessas famílias, é o que está sempre acolhendo, compreendendo, tentando ajudar quando tem algum tipo de dificuldade.”* Apesar desse esforço, ela reconhece a existência de famílias resistentes ao diagnóstico e à aceitação da deficiência: *“Tem famílias mais difíceis, que não querem aceitar a deficiência do filho.”*

Embora não tenhamos feito perguntas específicas sobre a aceitação do diagnóstico por parte das famílias, as falas revelam essa questão de forma recorrente e significativa. Pesquisas apontam que a negação ou dificuldade de aceitação da deficiência constitui uma barreira simbólica importante no processo de inclusão, pois interfere na adesão às orientações pedagógicas e terapêuticas propostas pela escola. Estudos como o de Rodrigues (2020) e Costa (2021) demonstram que essa resistência está frequentemente associada ao sentimento de culpa, medo de estigmatização social e falta de informação adequada sobre o transtorno ou deficiência do filho. De modo semelhante, a dissertação de Rezende (2022), também identificou que a aceitação do diagnóstico pelas famílias é um processo gradativo, atravessado por aspectos emocionais e culturais, que influencia diretamente o envolvimento parental nas ações escolares e nos atendimentos do AEE.

Esse dado dialoga com os apontamentos de Barros, Silva e Costa (2015), que destacam a dificuldade de articulação entre escola e família como uma das barreiras à inclusão escolar, especialmente quando não há informação ou apoio institucional contínuo para os responsáveis.

A participante P2 reforça que o êxito da inclusão passa por uma aliança ativa entre escola e família: *“Tem que ser uma parceria. Escola, família, para ver o melhor crescimento do aluno.”* Entretanto, a ausência de participação efetiva por parte das famílias é frequente, o que fragiliza o acompanhamento pedagógico e a adaptação das práticas docentes. Essa percepção que observa não apenas a ausência, mas também a resistência de algumas famílias em reconhecer as necessidades específicas de seus filhos.

A professora P3 afirma que não possui contato direto com as famílias, delegando essa interlocução à professora do AEE: *“Não tenho nenhum contato com a família dos alunos com deficiência”*. A participante P1 fala com as mães e repassa para a gente. Ainda assim, reconhece o impacto positivo da presença familiar: *“Sim, eu vejo que tem muito pai preocupado com a educação do seu filho.”*

Já a participante P4 aponta uma tendência de enfraquecimento geral da relação escola-família: *“Os professores estão tendo cada vez menos contato com as famílias.”* Ela atribui essa distância à escassez de reuniões e à sobrecarga de trabalho docente. Mesmo quando há envolvimento familiar, a participante observa que este nem sempre é suficiente: *“Muitas vezes os pais não têm esse cuidado, e a criança chega na escola totalmente **desregulada**.”* (grifos nossos). Em algumas situações as crianças não medicadas, e a família enumeram vários motivos, às vezes falta de medicação, demora na consulta, e em alguns casos negligência familiar.

Cabral, Falcke e Marin (2021, p. 495) destacam o estudo realizado por Ferreira e Barrera (2010) sobre a relação família de alunos com TEA e escola, no qual concluem que:

Muitas vezes, o relacionamento entre família e escola não passa de uma relação unilateral de informações e cobranças. A escola tende a culpabilizar os pais pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem, mas geralmente o apoio familiar exigido é dificultado pela falta de orientação sobre a melhor forma de contribuir com a rotina escolar da criança.

Ainda do ponto de vista da interação família-escola cabe pontuar que as famílias que participaram de nossa pesquisa pertencem aos estratos pobres da população como pode-se constatar no perfil apresentado. Assim, é importante assinalar que, muitas vezes, a participação da família em reuniões na escola é prejudicada pelas condições de vida dela. De modo geral, essas famílias são geridas por mães solo, que trabalham como diaristas, ou outro subemprego, que não contam com rede de apoio, ou no mínimo com uma precária rede de apoio e tão pouco com serviços públicos essenciais, como creches. Nessa direção, é necessário refletir de que maneira a escola percebe tais famílias e suas condições de existência, para que uma visão distorcida da realidade, gere um julgamento precipitado e injusto.

Além disso, os depoimentos das docentes evidenciam que as limitações estruturais da escola e as condições de trabalho docente também configuram barreiras significativas à inclusão. A carência de recursos pedagógicos, o número elevado de alunos por turma, a insuficiência de profissionais de apoio e a precarização do ambiente físico impactam diretamente a atuação docente. Conforme indicam Santos (2020) e Gomes e Machado (2020), a falta de infraestrutura e de suporte institucional adequado impede a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e compromete a continuidade do atendimento educacional especializado, evidenciando que as barreiras à inclusão extrapolam o campo atitudinal e se materializam nas condições objetivas de trabalho.

Rodvalho (2005) complementa essa ideia ao destacar que a parceria entre escola e família é condição fundamental para a superação de barreiras na participação social e na aprendizagem de alunos com deficiência.

Para que esse envolvimento seja efetivo, é necessário que a escola promova espaços de escuta, acolhimento e diálogo com os responsáveis, como defendem Oliva (2016) e Booth & Ainscow (2002). Esses autores argumentam que os recursos para a inclusão não se restringem a equipamentos ou tecnologias, mas incluem também o fortalecimento de redes de apoio e a valorização da experiência das famílias como agentes fundamentais do processo inclusivo. Os dados desta pesquisa reforçam essa complexidade: embora haja iniciativas de acolhimento e

esforço docente, as condições estruturais precárias, aliadas à sobrecarga de trabalho e à fragmentação da comunicação entre equipe pedagógica, as dificuldades vivenciadas pelas famílias, como abandono paterno, falta de conhecimento, falta de recursos, cuidado com outras crianças e as rotinas domésticas, dificultam a efetivação da inclusão. Esse cenário confirma o que apontam Dardot e Laval (2016), ao analisarem a influência da racionalidade neoliberal nas práticas escolares, uma lógica que sobrecarrega o professor e transfere para o indivíduo a responsabilidade por problemas que são essencialmente institucionais e coletivos. Assim, a superação das barreiras à inclusão exige não apenas mudanças atitudinais, mas políticas públicas consistentes que garantam condições reais de trabalho, infraestrutura adequada e tempo institucional para o diálogo entre escola, família e comunidade.

Com base nas análises anteriores, apresentam-se, a seguir, as considerações finais do estudo, articulando empiria e teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções, expectativas e desafios vivenciados por professores e mães de crianças com deficiência acerca da efetivação da educação inclusiva em uma escola da rede municipal de Fortaleza-CE, relacionando essa realidade ao desenvolvimento regional. A partir das narrativas dos participantes e da articulação com o referencial teórico adotado, foi possível compreender que a inclusão escolar constitui um processo complexo, permeado por avanços, desafios e contradições que extrapolam os limites da escola e refletem desigualdades sociais mais amplas.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscou compreender as expectativas das mães e responsáveis acerca do desenvolvimento das crianças com deficiência, verificou-se que as participantes depositam elevada confiança no papel da escola como promotora do desenvolvimento acadêmico, social e da autonomia de seus filhos. Entretanto, essas expectativas são atravessadas por condições de vulnerabilidade social, insegurança quanto ao futuro das crianças e dificuldades decorrentes da escassez de recursos econômicos e informacionais. A análise evidenciou que a experiência da deficiência não ocorre de forma isolada, mas se articula a múltiplos marcadores sociais, como gênero, renda, escolaridade e acesso às políticas públicas.

Sob a perspectiva da interseccionalidade, observou-se que as mães assumem, em sua maioria, a responsabilidade quase exclusiva pelos cuidados das crianças, enfrentando sobrecarga física, emocional e financeira. Muitas encontram-se afastadas do mercado formal de trabalho ou inseridas em atividades precárias, realidade que impacta diretamente suas possibilidades de participação na vida escolar dos filhos. Nesse contexto, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) apresenta-se como importante mecanismo de proteção social, embora insuficiente para superar as desigualdades estruturais que afetam essas famílias.

Quanto ao segundo objetivo específico, que consistiu em analisar as percepções dos professores sobre a efetivação da educação inclusiva, os resultados demonstraram que os docentes reconhecem a importância da inclusão escolar e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Contudo, também apontaram desafios significativos relacionados à formação continuada, à sobrecarga de trabalho, às limitações estruturais da escola e à insuficiência de recursos pedagógicos e humanos.

Destacou-se, ainda, a relevância do planejamento colaborativo entre os professores da sala comum e do AEE como estratégia fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Apesar de reconhecida como necessária, essa articulação nem sempre ocorre de forma sistemática, em razão das condições de trabalho e da ausência de tempo institucional destinado à construção coletiva de estratégias educacionais. Tal cenário evidencia que a efetivação da inclusão depende não apenas do compromisso individual dos profissionais, mas também de investimentos institucionais e políticas públicas capazes de garantir condições adequadas de atuação.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, que buscou compreender como se estabelecem as relações entre família e escola no processo de inclusão, verificou-se que existe reconhecimento mútuo da importância dessa parceria. Entretanto, a comunicação entre os diferentes atores ainda ocorre de forma limitada e, muitas vezes, concentrada em momentos formais, como reuniões escolares ou atendimentos específicos do AEE. As dificuldades enfrentadas pelas famílias, associadas às demandas profissionais e pedagógicas dos professores, acabam restringindo a construção de uma relação mais próxima e colaborativa.

Os resultados demonstram que o fortalecimento do vínculo entre escola e família constitui elemento essencial para a consolidação de práticas inclusivas mais efetivas. A criação de espaços permanentes de diálogo, escuta e participação pode contribuir para ampliar a

compreensão das necessidades dos estudantes e favorecer o compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

De modo geral, os achados da pesquisa revelam que a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como uma questão pedagógica ou relacionada exclusivamente à deficiência. A análise evidenciou que fatores sociais, econômicos, culturais e institucionais influenciam diretamente as oportunidades de participação e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a perspectiva interseccional mostrou-se relevante para compreender como diferentes formas de desigualdade se articulam e produzem impactos concretos na vida das famílias e no cotidiano escolar.

Além disso, os resultados desta pesquisa evidenciam que a escola, enquanto instituição social inserida em um território específico, exerce papel estratégico na promoção do desenvolvimento regional. Ao favorecer a inclusão escolar de crianças com deficiência, a escola contribui para o fortalecimento do bem-estar, da autonomia e da participação social desses estudantes, repercutindo positivamente na qualidade de vida de suas famílias e da comunidade. As narrativas das mães e dos professores demonstram que o acesso a práticas educacionais inclusivas amplia oportunidades de aprendizagem, fortalece vínculos sociais e reduz processos de exclusão historicamente vivenciados por pessoas com deficiência. Nesse sentido, a educação inclusiva ultrapassa os limites da garantia do direito à educação e se configura como um instrumento de desenvolvimento humano e social. Ademais, os achados deste estudo oferecem subsídios para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas voltadas à inclusão, à formação docente, ao fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e à ampliação das redes de proteção social. Tais iniciativas potencializam o desenvolvimento regional ao promover maior equidade, ampliar oportunidades de participação cidadã e fortalecer as capacidades individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos.

Por fim, conclui-se que a consolidação da educação inclusiva exige o fortalecimento das políticas públicas educacionais e de proteção social, investimentos contínuos na formação docente, ampliação da acessibilidade, valorização do Atendimento Educacional Especializado e fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade. Tais ações contribuem não apenas para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, mas também para a promoção da inclusão social, da cidadania e do desenvolvimento regional.

Assim, esta pesquisa reafirma que a construção de uma sociedade mais inclusiva passa necessariamente pelo reconhecimento das múltiplas desigualdades que atravessam a vida das pessoas com deficiência e de suas famílias. Ao promover oportunidades educacionais mais

equitativas e ampliar a participação social desses sujeitos, a educação inclusiva torna-se um importante instrumento de transformação social e de fortalecimento do desenvolvimento humano, local e regional.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Mulheres negras na encruzilhada das desigualdades: gênero, raça e classe**. São Paulo: Editora XYZ, 2019.
- ALVES, M. A. **Comunicação e inclusão escolar: desafios na relação família-escola**. São Paulo: Cortez, 2024.
- ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza**. 2018. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ARAÚJO, A. C. S. Formação docente e inclusão escolar: desafios da prática pedagógica no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 5, n. 2, p. 45–61, 2017.
- ARAÚJO, C. de S. **Relação escola-família: os desafios contemporâneos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia (COVID-19)**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2023
- ARAÚJO, P. C. M. do A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Eixo**, v. 13, n. 3, p. 99–110, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017099>. Acesso em: 16 set. 2025.
- BARBOSA, M. C. S. G.; SILVA, A. C. F. da. Planejamento colaborativo: uma prática pedagógica eficaz para a educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 903–912, jun. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i6.19686>. Acesso em: 16 set. 2025.
- BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M. da; COSTA, M. da P. R. da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94640400010>. Acesso em: 24 set. 2025.

BARNES, C.; BARTON, L.; OLIVER, M. (eds.). **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press, 2002.

BITENCOURTE, A. D.; RODRIGUEZ, R. C. M. C. Uma análise bibliográfica sobre a importância das adaptações curriculares em atendimento às práticas e legislações que norteiam a educação inclusiva. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, ed. especial, artigo n. 1297, p. 1–24, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1297>. Acesso em: 18 set. 2024.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002

BORBA, R.; ZANG, J.M.; SILVA, S. P.; MELCHER, J. F. F. ;SANTANA, F. M, N. **O protagonismo da família no processo de inclusão**. Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPIFIP, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 1000-1016, dez. 2024. Disponível em <https://doi.org/10.55028/gepifip.v4i16.22494> Acesso em: 13 abr. 2026.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 de nov.2025.

BRASIL, Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. IBGE. **CENSO 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/> Acesso em 16 abr. 2026.

BRASIL. *Constituição (1988)*. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica: resumo técnico, versão preliminar**. Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. 49 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 05 out. 2009. Seção 1.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração ou segregação?** São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. Políticas públicas de educação especial no Brasil: análise e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n.1, p.7–20, 2008.

BUSSOLOTI, J. M.; MAGALHÃES, L.; BORDIGNON, L.; RIBEIRO, S. L. S.; MONCÃO, V. M. Práticas educacionais em fronteiras e interseccionalidade. **Revista Ciências Humanas**, v. 16, p. 5-6, 2023.

CABRAL, C. S. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação família-escola-criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de pais e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.27, p. 493-508, 2021.

CALLONERE, A; HÜBNER, M. M. da. C. O processo de inclusão escolar e as funções, expectativas e relatos verbais de pais e professores: um estudo de caso. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 72–87, 2012. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpdd/article/view/42147>. Acesso em: 16 set. 2025.

CARNIEL, T.C. A.; MINETTO, M. de F. J.; CHOINSKI, A. M.; KRUSZIELSKI, L.; FRANCO, V. D. F. Expectativa familiar sobre autonomia de filhos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. **INFAD Revista de Psicologia**, Badajoz (Espanha), v. 1, n. 1, p. 227-236, jun. 2023. ISSN 0214-9877. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2194>. Acesso em: 31 ago. 2025.

CARVALHO, E. N. S. Transtorno de Espectro Autista. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (org.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2015. p. 225–237.

CARVALHO, M. L. **Inclusão escolar: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, R. E. **Inclusão**: o paradigma do século XXI. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 55-64, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100007. Acesso em: 31 ago. 2025.

COELHO, D. F.; COELHO, A. C. M. V-R. Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 3828–3854, 2024. DOI: 10.61411/rsc202470017. Disponível em: <https://doi.org/10.61411/rsc202470017>. Acesso em: 16 set. 2025.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought**: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. New York: Routledge, 2000.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1995.

DINIZ, A. P.; FERREIRA, L. M.; SOUZA, R. T. **Escola e família**: práticas de escuta e corresponsabilidade na educação inclusiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, M. de B.; SOUSA, V. L. F.; MATIAS, V. R. S. As expectativas das famílias de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em relação ao futuro educacional e ao papel da escola. **Revista Caderno Pedagógico**, v.22, n.9, p. 1-21, 2025.

FERREIRA, de S, M.; DAMÁZIO, M. F. M. Professor do atendimento educacional especializado na escola comum e as práticas metodológicas inclusivas. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 897–913, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12946>. Acesso em: 18 set. 2024.

FERREIRA, J. **Família e escola**: interfaces no processo de inclusão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FERREIRA, J. R. Participação familiar e desenvolvimento socioemocional de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 6, n. 2, p. 45-62, 2022.

FORTALEZA. **Investimentos na educação inclusiva de Fortaleza em 2021 refletem na qualidade do ensino de cerca de 10 mil alunos**. 2021. Disponível em:

https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6866. Acesso em: 18 set. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Indicadores da educação de Fortaleza**. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/indicadores-da-educacao-de-fortaleza>. Acesso em: 18 set. 2024.

FRANCO, V. Idealização e re-idealização no desenvolvimento dos pais e mães das crianças com deficiência. In: PARLATO-OLIVEIRA, Erika; COHEN, David (Orgs.). **O bebê e o outro: seu entorno e suas interações**. São Paulo: Instituto Langage, 2009. p. 111–127.

FREIBERGER, M. B. ; SARDAGNA, H. V. Implantação do AEE: expectativas de professores e familiares no contexto de uma escola comunitária. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Araraquara, v. 22, n. 4, p. 547-555, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n4p547-555>. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/ensino/article/view/9080>. Acesso em: 31 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, D. S.; MACHADO, K. C. S. Educação inclusiva em uma escola do campo de Terezina (PI): da sala regular ao atendimento educacional especializado (AEE). **Caderno Cajuína**, v. 5, n. 3, set. 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/421>. Acesso em: 18 set. 2024.

GOMES, F. R.; MACHADO, C. S. Inclusão em escolas do campo: barreiras e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, n. 2, p. 45-62, 2020.

HETTWER, H. et al. **Comunicação e inclusão: práticas colaborativas entre escola e família**. Porto Alegre: Penso, 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

INEP. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Brasília: INEP, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 18 set. 2024.

LEITE, L. S. Formação de professores e educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 97–113, 2016.

LEITE, T. S. Formação de professores para a inclusão. Congresso Internacional Escola Inclusiva – Educar e formar para a vida independente, **CERCICA**, Cascais, 3 dez. 2016.

LIMA, A. P. **Educação inclusiva e engajamento familiar**: estratégias de corresponsabilidade. Fortaleza: EDUFOR, 2025.

LIMA, J. R.; SANTOS, P. R.; OLIVEIRA, C. M. **Família e inclusão: desafios e perspectivas intersetoriais**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 30, n. 1, p. 101-120, 2024.

LIMA, V. S. **Parceria família-escola na inclusão educacional**. Curitiba: Appris, 2025.

LOMBARDI, M. R.; ÁVILA, M. A.; PAULA, M. A. B. de. **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, R. G. ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos, São Paulo: Summus, 2023.

MARQUES, J. P. C.; FREITAS, C. A. S. L.; MELO, S. M.; MAZA, V. A.; SILVA, M. A. A.; ROSA, B. S. C. Perfil sociodemográfico de famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Sanare (Sobral, Online)**, Sobral, v. 20, n. 2, p. 41–46, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1436>. Acesso em: 08 nov. 2025.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista UNIVAP**, v. 20, n. 35, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>. Acesso em: 27 mar. 2026.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MEDEIROS, A. M. **Educação inclusiva e corresponsabilidade familiar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2025.

MEDEIROS, E. C. B. Colaboração família-escola e inclusão educacional. **Revista EAD Revista Acadêmica**, v. 8, n. 3, p. 21-38, mar. 2025. Disponível em:

<https://souzaeadrevistaacademica.com.br/revista/83-marco-2025/02-elida-carla-menezes-bezerra-medeiros-artigo.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012.

MINATEL, M. M., & MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. *Revista Educação Especial*, 28(54), 429–446, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.5902/1984686X14708>. Acesso em: 17 abr 2026.

MINETTO, M. de F. J. **Práticas educativas parentais, crenças parentais, estresse parental e funcionamento familiar de pais de crianças com desenvolvimento típico e atípico**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94159>. Acesso em: 24 set. 2025.

NASCIMENTO, K. Z. do. **Fortalecimento do planejamento colaborativo**. 2024. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cefor), Vitória, 2024

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVA, R. Educação inclusiva: desafios e possibilidades. In: DUARTE, M. de B. et al. (orgs.). **As expectativas das famílias de estudantes com TEA em relação ao futuro educacional**. Curitiba: Studies Publicações, 2016.

OLIVEIRA, A. P.; FERRAZ, L. M.; RIBEIRO, C. F. **Inclusão escolar e práticas docentes: cooperação entre sala comum e AEE**. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, C. L. de. A pesquisa qualitativa: uma abordagem teórica e metodológica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 1982. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Metodologia%20da%20Pesquisa/Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

OLIVEIRA, F. Ângelo de; GOMES, A. L. L. Expectativas dos professores diante da aprendizagem dos alunos com deficiência: significações e atuações. **Periódico Horizontes**, Itatiba (SP), v. 42, n. 1, e023122, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1678>. Disponível em: <https://revistashorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1678>. Acesso em: 16 set. 2025.

OLIVEIRA, F.; LIMA, R. Estratégias de engajamento familiar na educação inclusiva. **Revista Educação e Inclusão**, v. 12, n. 1, p. 55-71, 2021.

OLIVEIRA, J. F.; FERRAZ, D. P. A.; RIBEIRO, V. M. Possibilidades de articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino de ciências: um estudo sobre inclusão. **Revista Ciências & Ideias**, v. 10, n. 2, p. 57–72, mai./ago. 2019. Disponível em:

<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/950>. Acesso em: 18 set. 2024.

OLIVEIRA, M. A.; LIMA, P. R. **A participação dos pais no processo inclusivo: desafios e práticas**. Recife: EDUPE, 2021.

PAGNI, P. Inclusão e normatividade: reflexões sobre o sujeito e a política. In: DUARTE, M. de B. et al. (orgs.). **As expectativas das famílias de estudantes com TEA em relação ao futuro educacional**. Curitiba: Studies Publicações, 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RADETSKI, S. S.; MANTELLI, J. A.; GRÄFF, P. A. A formação de professores para o atendimento educacional especializado no município de Chapecó. **Revista Contexto & Educação**, ano 38, n. 120, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11688>. Acesso em: 18 set. 2024.

REZENDE, A. P. B. **A família de pacientes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o papel da equipe interdisciplinar: dilemas e desafios**, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano. Universidade de Taubaté, SP, 2022.

RIBEIRO, M. A. **Família e escola: corresponsabilidade na inclusão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

RIBEIRO, S. L. S.; LEAL, G. K. Educação inclusiva e história oral: narrativas de professores sobre a deficiência na infância. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, n. 1, p. 161–177, jan./abr. 2016.

RIBEIRO, A. M. C.; MACIEL, R. M.; MONTEIRO, E. C. Saberes docentes para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e45, p. 1–15, 2022.

RIBEIRO, S. L. S.; BRISOLA, E. M. A.; SEBASTIAN-HEREDERO, E. Educadores, tecnologias e inovações sociais: educação na diversidade para a construção da cidadania. **Humanidades & Inovação**, v.7, p.18–31, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2710>

RIBEIRO, S. L. S.; BIZARRIA, G. A. M.; MENDONÇA, S. D. Contribuições de práticas educativas inclusivas: adaptações curriculares e ensino de artes visuais para crianças com Síndrome de Down, na educação infantil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 26, ns. 51 e 52, p. 56–80, jan./dez. 2020.

RIBEIRO, S. L. S.; MACIEL, Carina Elisabeth; MONTEIRO, Erica Andreia Cortez. Formação e prática docente: narrativas de professores sobre saberes para a educação inclusiva. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas (TO), v. 9, n. 5, p. 217–230, 2022.

- RIBEIRO, S. L. S. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021.
- RIBEIRO, S. L. S.; CRESPO, A. M. M.; GADELHA, C. **Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD**. In: 30 Anos do AIPD. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. p. 19–85.
- RODOVALHO, J.X. Ensino especial e educação inclusiva: direito dos portadores de necessidades educativas especiais. **Revista Científica Ciência e Cultura**, n.2, p.77-85, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTANA, C. **Família, escola e inclusão: práticas de corresponsabilidade**. Salvador: Edufba, 2023.
- SANTOS, A. F. dos. Educação inclusiva: uma análise sobre os avanços e os desafios enfrentados no contexto atual da educação básica no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, ed. 5, v. 3, p. 36–45, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-enfrentados>. Acesso em: 18 set. 2024.
- SANTOS, W. R. Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas? **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 787–796, 2011. DOI: 10.1590/S1413-81232011000700027. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/wrF5tPqTtkcRQpN8L6W3N8B/>. Acesso em: 08 nov. 2025.
- SANTOS, A. N. dos S. *et al.* Educação Inclusiva e Direito – Políticas Públicas como Responsabilidade do Estado para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9392–9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 24 set. 2025.
- SANTOS, J. dos. Reconhecendo a importância da inclusão: o exemplo de Vitória no contexto escolar. **Revista Even. Pedagógica**, v. 14, n. 3, p. 541–550, ago./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/11974>. Acesso em: 18 set. 2024.
- SANTOS, L. A. **Educação inclusiva: corresponsabilidade coletiva e práticas escolares**. Campinas: Papirus, 2023.
- SANTOS, L. F. dos. O papel do professor da sala de recursos na coordenação pedagógica: espaço de formação continuada ou de avisos burocráticos? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 7, n. 2, p. 75–86, jul.–dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8855>. Acesso em: 18 set. 2024.

SANTOS, M. R. **Corresponsabilidade coletiva na inclusão escolar**: diálogos entre família, professores e gestão. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SCHIRMER, C. R.; Nunes, L. R. d'Oliveira de P.; Silva, S. P. N.; Araújo, M. G. L. **Docência compartilhada e inclusão**: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2022.

SHULMAN, L. S. Those who understand knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, R. C. M. A.; ALVES, A. V. V. A gestão gerencial: hegemonia da classe dominante? **Horizontes – Revista de Educação**, v. 12, n. 20, 2025.

SILVA, T. R.; CARVALHO, P. S. **A comunicação escola-família no contexto inclusivo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2024.

TAVARES, A. L.; SANTOS, M. F.; FREITAS, R. M. Formação de professores e práticas inclusivas: o olhar dos docentes da rede pública. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 753–772, 2016.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527–542, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Acesso em: 16 set. 2025.

YAEGASHI, S. F. R. *et al.* O atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 3, p. 774–796, set.–dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69643>. Acesso em: 18 set. 2024.

ZIESMANN, C. I.; GUILHERME, A. A. Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica: um estudo de caso. **Revista Contexto & Educação**, ano 35, n. 110, p. 86–104, jan.–abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090>. Acesso em: 18 set. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A

LEVANTAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO

Para pais ou responsáveis

Identificação

1. Idade

3. Estado civil

3. Renda mensal.

De um a três salários-mínimos

De quatro a seis salários-mínimos

De sete a nove salários-mínimos

De dez salários acima

5. Escolaridade

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto

Superior Completo

Outro:

6. Raça/etnia

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Branca Outra: _____

Para professores

1. Qual a sua idade? _____ anos.

2. Qual o seu estado civil?

Casado(a)/União estável

Em um relacionamento sério

Solteiro(a)

Viúvo(a)

Separado(a) /Divorciado(a)

Outro: _____

3. Indique sua faixa de renda mensal.

De um a três salários-mínimos

De quatro a seis salários-mínimos

De sete a nove salários-mínimos

De dez salários acima

4. Qual o seu grau de escolaridade

Superior Completo

Outro: _____

5. Qual sua raça/etnia?

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Branca

Outra: _____

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA PARA MÃES

1. Expectativas em relação à educação inclusiva: Quais são suas expectativas em relação ao desenvolvimento do seu filho(a) na escola que possui a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Como você acredita que a escola pode apoiar o desenvolvimento acadêmico e social do seu filho(a)? Você se sente satisfeito(a) com o suporte que seu filho(a) recebe na escola?

2. Contribuição das famílias no processo de inclusão: De que forma você tem participado no processo de inclusão do seu filho(a) na escola? A escola convida ou incentiva você a participar ativamente das atividades ou decisões que envolvem a educação do seu filho(a)? Quais são os principais desafios que você enfrenta ao colaborar com a escola no processo de inclusão?

3. Colaboração entre pais e escola: Como é a comunicação entre você e os professores da sala de recursos multifuncional (SRM) ou da sala regular? Você participa de reuniões ou encontros com a equipe pedagógica? Se sim, você acredita que essas reuniões são produtivas para o planejamento do desenvolvimento da criança?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA PARA PROFESSORES

1. Expectativas e planejamento colaborativo:

Como você descreve suas expectativas em relação à educação inclusiva dos alunos com deficiência na sua sala?

Existe um planejamento colaborativo entre você e o professor da sala de recursos multifuncional (SRM)? Se sim, como ele é realizado?

Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao trabalhar em conjunto com a SRM?

2. Formação e práticas pedagógicas: Como você avalia a sua formação para trabalhar com crianças e adolescentes com deficiência? Quais estratégias ou práticas pedagógicas você utiliza para promover a inclusão na sala de aula? Que tipo de apoio ou formação adicional você acredita que seria útil para melhorar suas práticas de inclusão?

3. Colaboração entre professores e famílias: Como é sua interação com as famílias dos alunos com deficiência? Elas colaboram no processo educacional? Como você enxerga a importância da participação das famílias no sucesso do processo de inclusão?

4. Avaliação do processo inclusivo: Na sua visão, o processo de inclusão na escola tem sido efetivo? O que poderia ser melhorado? Quais são os principais obstáculos para garantir a inclusão efetiva dos alunos com deficiência?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO MUNICIPAL DE FORTALEZA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nome do Pesquisador Responsável: Roberto Rivelino Lopes Ferreira

E-mail do Pesquisador Responsável: roberto.ferreira1@alunos.unis.edu.br

Instituição de Vínculo da Pesquisa: Unis

Contato com a Instituição: etica@unis.edu.br ou (35) 3219-5084

Definição: O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 466/2012).

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) sr. (sra.) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO MUNICIPAL DE FORTALEZA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES” do Curso de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/MG, que tem como objetivo investigar os impactos e desafios da gestão escolar em escolas privadas do município de Varginha-MG agravados pelos tempos de pandemia.
2. Esta pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola.
3. Sua participação consistirá em participar de uma entrevista, que será realizada de forma individual e presencial.
4. **Participantes da pesquisa:** serão convidados a participar da pesquisa pais/responsáveis pelos estudantes, professores da sala de aula comum que atendam as crianças do AEE e professor do AEE da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE.
5. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr. (sra.) permitirá que o pesquisador obtenha dados que serão utilizados para a promoção do estudo para estruturação da dissertação de conclusão do seu curso de mestrado. O sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do e-mail do pesquisador ou da própria instituição, identificados no início desta página. Em qualquer situação, sua identidade será integralmente preservada.
6. **Sobre as entrevistas/os questionários:** os questionários deverão ser respondidos pelo participante sem quaisquer intervenções. As entrevistas acontecerão em forma de

conversação presencial, junto do pesquisador. Não haverá, sob hipótese nenhuma, a divulgação da identidade dos respondentes.

7. **Riscos e desconforto:** a participação dos gestores escolares nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua integridade física, mental, psíquica, moral e dignidade.
8. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados e se comprometem a manter as informações sob sigilo.
9. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa os gestores escolares não terão nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre a educação inclusiva no contexto municipal de Fortaleza, de forma que o conhecimento aqui produzido (Investigar as expectativas e desafios de professores e de pais/responsáveis de crianças com deficiência, relacionados à educação inclusiva em uma escola da rede municipal de Fortaleza) possa permitir melhor entendimento sobre o tema desta pesquisa. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos como forma de divulgação, garantindo seu acesso à sociedade.
10. **Ressarcimento de Despesas:** os participantes não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa.
11. **Pagamento:** De acordo com a legislação vigente, a participação dos respondentes neste projeto de pesquisa será de livre e espontânea vontade, e nada será pago pela sua participação.

Após estes esclarecimentos, caso o sr. (a) se sinta plenamente esclarecido, solicitamos o seu livre consentimento para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens anteriormente apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome e Assinatura
Participante da Pesquisa



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

A Secretaria Municipal da Educação (SME), entidade de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, com sede na Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, por meio da Comissão Especial de Avaliação dos Projetos e Acompanhamento dos Afastamentos para Estudos de Pós-Graduação Stricto Sensu, vinculada ao Ambiente de Especialidade Educação, Núcleo de Atividades Específicas da Educação, Grupo Ocupacional Magistério, e em conformidade com o Processo nº P051396/2025, autoriza a realização da pesquisa intitulada "A Educação Inclusiva no Contexto Municipal de Fortaleza: entre desafios e possibilidades" pelo(a) pesquisador(a) Roberto Rivelino Lopes Ferreira, estudante do Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG (MGDR).

Fica, assim, estabelecido o seguinte:

CLÁUSULA PRIMEIRA – A Comissão designada pela SME autoriza a pesquisa, em conformidade com os termos estabelecidos pela Universidade/Faculdade, Escola Municipal de Tempo Integral Aldemir Martins, pertencente ao Distrito da Educação 1.

CLÁUSULA SEGUNDA – A produção, reprodução e veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente serão permitidas mediante a assinatura de um termo de autorização pelo envolvido ou, no caso de crianças e adolescentes, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA – O pesquisador deverá apresentar ao(à) professor(a) regente os planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com as crianças durante seu trabalho acadêmico, quando aplicável.

CLÁUSULA QUARTA – Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, visando ao aprimoramento das ações pedagógicas, quando pertinente.

CLÁUSULA QUINTA – A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade exclusiva do aluno adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA – A autorização de ingresso na instituição é exclusiva para os pesquisadores, sendo vedado o acesso a terceiros.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
 AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
 85 3459 5900



CLÁUSULA SÉTIMA – O pesquisador deverá cumprir todas as normas da instituição de ensino e seguir as diretrizes estabelecidas pela direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – O pesquisador deverá vestir-se adequadamente e manter um comportamento respeitoso com os funcionários e alunos da unidade escolar.

CLÁUSULA OITAVA – O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do pesquisador resultará na rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA – Este termo só é válido se estiver devidamente assinado pelas partes designadas.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Documento assinado digitalmente
gov.br ROBERTO RIVELINO LOPES FERREIRA
 Data: 11/10/2025 16:34:33 -0101
 Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Roberto Rivelino Lopes Ferreira
 CPF: 614.094.053-20

Francisco Willame Alves Bezerra
 Membro da Comissão Secretaria Municipal da Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
 AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
 85 3459 5900

FUNDAÇÃO DE ENSINO E
PESQUISA DO SUL DE MINAS-
FEPESMIG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO MUNICIPAL DE FORTALEZA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador: ROBERTO RIVELINO LOPES FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85783525.2.0000.5111

Instituição Proponente: Centro Universitário do Sul de Minas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.338.320

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será realizada em uma escola pública da rede municipal da cidade de Fortaleza, Ceará, com famílias e professores de crianças com deficiência, atendidas pelo atendimento educacional especializado, AEE. Trata-se uma pesquisa qualitativa em que terá a entrevista como método de coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as expectativas e desafios de pais/responsáveis de crianças com deficiência, relacionados à educação inclusiva em uma escola da rede municipal de Fortaleza, e como e se é realizado o planejamento de forma colaborativa.

Objetivo Secundário:

Conhecer as expectativas das famílias em relação ao desenvolvimento da criança, na escola que possuem a sala de Atendimento Educacional Especializada;

Identificar a contribuição das famílias no processo de inclusão de alunos com deficiência;

Analisar a percepção de professores acerca do planejamento colaborativo entre professores da sala de recursos multifuncional (SRM) do Atendimento educacional especializado (AEE) no contexto familiar.

Endereço: Avenida Alzira Barra Gazzola, 650 - Prédio Central da Reitoria - Sala de Reuniões do CEP

Bairro: Bairro Aeroporto

CEP: 37.031-099

UF: MG

Município: VARGINHA

Telefone: (35)3219-5033

E-mail: etica@unis.edu.br

FUNDAÇÃO DE ENSINO E
PESQUISA DO SUL DE MINAS-
FEPESMIG



Continuação do Parecer: 7.338.320

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram devidamente contemplados, da seguinte forma:

Riscos:

A pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes tendo em vista se tratar de abordagem qualitativa que privilegia a expressividade dos indivíduos. Entretanto, caso o participante sinta qualquer desconforto no decorrer da entrevista ele poderá manifestar-se livremente e se retirar da pesquisa se assim desejar, sem nenhum prejuízo.

Benefícios:

Considera-se que os familiares que participarão da entrevista poderão contribuir no que tange à coletivização das demandas de pais de filhos com deficiência, favorecendo a melhora do serviço prestado. O processo de coletivização poderá ainda favorecer a convivência e organização desses pais em favor das necessidades de seus filhos.

No que tange à participação dos professores considera-se que a entrevista pode contribuir no processo reflexivo sobre o AEE para as crianças com deficiência, qualificando o serviço prestado. A reflexão também poderá gerar mudanças nas práticas pedagógicas beneficiando os professores em seu conjunto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pode ser perfeitamente realizada e com certeza trará resposta tanto a Secretaria de Educação do Município e ao pais envolvidos,

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos devidamente apresentados e sem ressalvas.

Recomendações:

Este conselheiro recomenda a aprovação da pesquisa, para que possa ser executada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências a serem realizadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP endossa o parecer do relator, optando pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida Alzira Barra Gazzola, 650 - Prédio Central da Reitoria - Sala de Reuniões do CEP
Bairro: Bairro Aeroporto CEP: 37.031-099
UF: MG Município: VARGINHA
Telefone: (35)3219-5033 E-mail: etica@unls.edu.br

FUNDAÇÃO DE ENSINO E
PESQUISA DO SUL DE MINAS-
FEPESMIG



Continuação do Parecer: 7.338.320

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	ROSTO.pdf	15/01/2025 09:28:17	Alessandro Messias Moreira	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2482650.pdf	07/01/2025 17:42:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/01/2025 17:41:28	ROBERTO RIVELINO LOPES FERREIRA	Aceito
Outros	FichadeAvaliacao.pdf	07/01/2025 17:40:25	ROBERTO RIVELINO LOPES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/01/2025 17:35:54	ROBERTO RIVELINO LOPES FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	07/01/2025 17:27:27	ROBERTO RIVELINO LOPES FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VARGINHA, 20 de Janeiro de 2025

Assinado por:
Alessandro Messias Moreira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Alzira Barra Gazzola, 650 - Prédio Central da Reitoria - Sala de Reuniões do CEP
 Bairro: Bairro Aeroporto CEP: 37.031-099
 UF: MG Município: VARGINHA
 Telefone: (35)3219-5033 E-mail: etica@unls.edu.br

